

Dialogen som ledelsesverktøy

Et casestudie av samspillet mellom leder og medarbeidere

**Helene Skinnarland Enoksen, May Britt Vatn Bergstad og
Torhild Marie Svalestuen Johannessen**



Master i Utdanningsledelse ved
INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

1.november 2009

Forord

”Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt” (Bakhtin, 2008, s.197)

Vårt studium i Utdanningsledelse er snart over fire års pendling mellom hjemsted og studiested er i ferd med å bli historie. Kombinasjonen mellom rollen som skoleleder og student har gitt oss verdifulle erfaringer som vi tar med oss videre inn i skolelederhverdagen. Det at vi har vært en gruppe på tre personer i arbeidet med masteroppgaven, har ført til mange drøftinger av begrep, innhold og konklusjoner. Arbeidet har derfor vært tidkrevende da alt skulle ”tredobbeltsjekkes”, men vi er enige alle tre om at vi på denne måten har bidratt i hverandres læring. Dette studiet har gitt oss nye perspektiver på skolelederrollen, og vi tar med oss ny kunnskap og kompetanse som vi håper våre respektive skoler vil dra nytte av. Studiet har vært variert og tatt for seg viktige fokusområder i en skolerolle i endring. For oss har forelesningene med aktuelle tema og gode forelesere vært nødvendig påfyll i en hektisk skolehverdag. Studiet har gitt oss en mulighet til å være oppdaterte innenfor fagfeltet og det har styrket oss i vår rolle som ledere. Vi har lært mye ved å få lov til å observere en annen leder i samhandlingen med noen av sine medarbeidere. I denne situasjonen lærte vi mye om oss selv i skolelederrollen også, da mye av det vi opplevde var gjenkjennbart og utfordret oss til å tenke; dette kunne vært oss! Kombinasjonen mellom teori og empiri har gitt oss verdifulle innfallsvinkler til skriveprosessen og i vår ledelsesutøvelse. Derfor takker vi skolelederen, lærerne og skolen som var så rause at de tok seg tid til, og våget, å ta imot oss som observatører. Den erfaringen vi sitter igjen med er stor respekt for hvor kompleks interaksjonen mellom mennesker kan være og hvor viktig dialogen er for oss alle, i alle sammenhenger.

Våre arbeidsgivere og respektive skoler har vært gode støttespillere for oss gjennom studiet. Takk for all hjelp og støtte. Til dere lærere som gjentatte ganger har blitt involvert i nye begrep eller temaer, vil vi si at vi håper at vi fremdeles vil beholde noe av engasjementet og fortsette å bruke dere som samtalepartnere om viktige emner innenfor skolefeltet. Vi håper at vi ikke vil slutte med å la oss inspirere av artikler eller synspunkter om pedagogikk og ledelse.

Vi er sikre på at det er tre familier som vil være glade for at det hele er over. Uten alle dere hadde vi ikke fått dette til! Dere har støttet oss i vårt arbeid ved å være selvstendige og lite krevende og med humør når presset har vært stort.

Tilslutt vil vi takke for dialogen med vår veileder Kristin Helstad. Ved sin åpne måte å stille spørsmål på og ved sitt kunnskapsrike engasjement, har hun bidratt med viktige innspill og nye perspektiver. Veiledningsøktene med henne har inspirert oss og motivert oss i arbeidet med masteroppgaven.

Vi håper også at du som er leser av denne oppgaven, vil finne noen ytringer og perspektiver som du kan nyttiggjøre deg av.

Kragerø/Sandefjord 18.10.09

Torhild, Helene og May Britt

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er dialogen som ledelsesverktøy i samspillet mellom ledere og medarbeidere. Formålet er å få en videre forståelse av hvordan skoleledere kan bruke dialogen som ledelsesverktøy for å skape god kultur for læring slik at både elever, lærere og ledelsen utvikler seg og lærer sammen. Ut ifra dette har vi følgende problemstilling: Hvordan kan vi forstå dialogen som ledelsesverktøy, og hvilke utfordringer møter skoleleder i dialoger med medarbeidere i organisasjonen? For å konkretisere dette har vi valgt følgende forskningsspørsmål: På hvilke måter påvirker ulike kontekster dialogen som ledelsesverktøy mellom leder og medarbeidere? Og hvilke spenningsdimensjoner kan identifiseres i dialoger mellom aktørene?

Vi har valgt et sosiokulturelt perspektiv, med fokus på læring og samhandling. Dialogen står sentralt. Vårt teoritilfang består blant annet av, Olga Dysthe, Mikhail Bakhtin, Ragnar Rommetveit, Per Linell og Sissel R. Lysklett. Innenfor ledelse har vi hatt fokus på den faglig- pedagogiske ledelsen. Nyttige bidragsytere har vært Cato og Carl Cato Wadel, Jan Spurkeland, Jorunn Møller og Hege Myhre. Vi har også benyttet oss av Peter Senge og Andy Hargreaves for å forstå begrepet den lærende organisasjon og skolekultur.

Vårt bidrag med denne masteroppgaven er å være en stemme inn i dagens styringsdiskurs i skolen hvor mål og middel tenkningen altså Karlsens(2006) målstyringsdiskurs har fått en dominerende plass. Vi håper å kunne være en motvekt mot dette ved å legge vekt på samspillet og relasjonen mellom ledere og medarbeidere. Hvor dialogen blir brukt som et verktøy som utgangspunkt for læring og utvikling.

Vi har benyttet oss av et fenomenologisk forskningsdesign og kvalitativ metode hvor vi gjennom en metodetriangulering har foretatt intervju og observasjon ved en videregående skole, samt en dokumentanalyse av en kvantitativ undersøkelse for å innhente data. Caset er en videregående skole, utvalget er en skoleleder, en lærer samt deltakerne i de to møtene. Vi har observert samspillet mellom leder og medarbeidere i møter, samt intervjuet skoleleder og en av medarbeiderne hennes for å forstå dialogen som ledelsesverktøy.

Skoleleder har mange og komplekse utfordringer i sin skolehverdag. I tillegg til de ”daglige” utfordringene i forbindelse med drift av skolen, legger blant annet de politiske myndighetene og skoleeier føringer og forventninger til hva skoleleder skal være og hva skoleleder skal

gjøre. Krav om tydelig lederskap, skape kultur for læring, ansvarlighet knyttet opp mot elevresultater og tilpasset opplæring er bare noen få eksempler. Disse faktorene er en del av konteksten som skoleleder må forholde seg til og som vi antar er med på å prege hennes relasjon og interaksjon med sine medarbeidere.

Vi har identifisert en del faktorer som skoleleder møter i sin hverdag knyttet til bruken av dialogen som ledelsesverktøy. Vi har valgt å dele disse inn i følgende utfordringer:

Relasjonelle og emosjonelle, kontekstuelle og profesjonelle utfordringer. Følgende spenningsdimensjoner knytter vi opp til utfordringene: monolog og dialog, intersubjektivitet og alteritet og symmetri og asymmetri.

Vi mener å ha sett at sakens natur er en kontekstuell utfordring som påvirker dialogen som ledelsesverktøy. Jo mer kompleks saken er, jo større krav stilles det til lederen, kan det se ut som. Kunnskap om sak og en personlig trygghet i sin ledelsesutøvelse, vil etter vår mening, være av stor betydning for å lykkes når vanskelige temaer skal tas opp.

I tillegg vil vi trekke inn betydningen av det å ta en annens perspektiv og innføre nye perspektiver for å skape utvikling og læring. De ulike aktørene og relasjonene dem i mellom ser også ut til å ha betydning.

Gjensidig tillit og respekt aktørene i mellom ser for oss ut til å være en faktor som skaper grunnlag for dialog og utvikling gjennom dialog. Svekket tillit mellom aktørene, antar vi har en påvirkning på den makten og legitimiteten lederen innehar eller bør inneha. Mangel på tydelighet og lite bruk av det autoritative ordet kan være med på å forskyve maktforhold. Skolekultur er også en sentral faktor for dialogen. Det å skape rom for refleksjon og kultur for å dele ulike meninger og perspektiver, samt å være seg bevisst den asymmetrien som kan være tilstede, blir viktige faktorer for oss som skoleledere å ta hensyn til i en dialogisk forståelse av ledelse.

Funnene våre viser at leder bør strukturere dialogen, klargjøre holdninger, gjøre motsetninger tydelige, og avgjøre om det er rom for konsensus. Skoleleder må våge å gi rom for dialogiske arbeidsformer.

Vi mener å ha identifisert noen sentrale utfordringer som kan være avgjørende for bruken av dialogen som ledelsesverktøy. For det første bør i, slik vi ser det, skolelederen og de andre aktørene ha et dialogisk grunnsyn. For det andre bør lederen ha vilje og ønske om å se

medarbeiderne som medprodusenter av kunnskap og mening. For det tredje bør også medarbeiderne selv ha et ønske om å være meningsprodusenter og ikke bare passive mottakere.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	4
INNHALDSFORTEGNELSE	7
1. INNLEDNING	11
1.1 DIALOGEN SOM TEMA	13
1.2 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	14
1.3 DEFINISJONER, BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSNINGER	16
1.4 CASET VÅRT	18
1.5 VÅR FORFORSTÅELSE	20
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	21
1.7 BIDRAG	22
2. TEORETISK REFERANSERAMME	23
2.1 DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET	24
2.2 LEDELSE	29
2.2.1 Skoleledelse i en historisk og politisk kontekst	30
2.2.2 Faglig og pedagogisk ledelse	33
2.2.3 Skolekultur og ledelseskultur	37
2.3 DIALOGBEGREPET	39
2.3.1 Et historisk perspektiv på begrepet dialog	42
2.4 BAKHTIN OG DIALOGEN	45
2.4.1 Mikhail Bakhtin (1895- 1975)	46
2.4.2 Dialogen i et makroperspektiv	46
2.4.3 Dialog i et mikroperspektiv	47
2.4.4 Dialog og monolog	55

2.4.5	<i>Ulike deltagermønstre og posisjoner</i>	56
2.5	VILKÅR FOR DIALOGEN SOM LEDELSESVERKTØY	60
2.5.1	<i>Dialogismen og ledelse</i>	60
2.5.2	<i>Språk i kontekst</i>	61
2.5.3	<i>Spenningsdimensjoner i dialogen</i>	63
3.	METODE	69
3.1	VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	69
3.2	UTVALGET FOR DATAINNSAMLINGEN.....	71
3.3	INNSAMLING AV DATA.....	73
3.3.1	<i>Observasjon</i>	73
3.3.2	<i>Intervju</i>	75
3.3.3	<i>Dokumentanalyse</i>	77
3.4	ANALYSE AV DATA.....	78
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER	79
3.6	DATAKVALITET	80
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	80
3.6.2	<i>Validitet</i>	82
3.7	GENERALISERING	83
4.	PRESENTASJON AV CASET	85
4.1	MEDARBEIDERNE OPPLEVELSE AV LEDELSE VED FORTUNA VIDEREGÅENDE SKOLE	85
4.2	AKTØRENE	86
4.2.1	<i>Skoleleder Idunn</i>	86
4.2.2	<i>Lærer Gro</i>	88
4.3	TO MØTER SOM ARENAER FOR DIALOGEN SOM LEDELSESVERKTØY.	90

4.3.1	<i>Prosjektmøtet</i>	91
4.3.2	<i>Avdelingsmøtet.....</i>	95
5.	DRØFTING	101
5.1	HVORDAN OPPLEVER SKOLENS MEDARBEIDERE LEDELSEN OG KULTUREN VED FORTUNA VIDEREGÅENDE SKOLE?.....	102
5.2	KONTEKST FOR LEDELSE	103
5.2.1	<i>Ledelse og dialog i kontekst - prosjektmøtet</i>	104
5.2.2	<i>Ledelse og dialog i kontekst - avdelingsmøtet.....</i>	106
5.3	SPENNINGSDIMENSJONENE I SAMSPILLET MELLOM LEDER OG MEDARBEIDER	112
5.3.1	<i>Dialog og monolog</i>	112
5.3.2	<i>Intersubjektivitet og alteritet.....</i>	116
5.3.3	<i>Symmetri og asymmetri.....</i>	119
6.	KONKLUSJON	124
6.1	SENTRALE FUNN I UNDERSØKELSEN	126
6.1.1	<i>Kulturen</i>	126
6.1.2	<i>Demokratisk lekeplass.....</i>	126
6.1.3	<i>En arena for solisten.....</i>	128
6.2	KONKLUSJON I FORHOLD TIL PROBLEMSTILLING	130
6.3	FORSLAG TIL VIDERE ARBEID MED TEMAET	133
7.	ETTERORD.....	134
	KILDELISTE.....	137
	KILDELISTE.....	138
8.	VEDLEGG.....	144
	VEDLEGG 1.....	144
	VEDLEGG 2.....	145
	VEDLEGG 3.....	147

VEDLEGG 4	149
-----------------	-----

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er dialogen som ledelsesverktøy i samspillet mellom ledere og medarbeidere. Som skoleledere erfarer vi ofte hvor viktig dialogen mellom leder og medarbeider er for å oppnå utvikling og læring i organisasjonen. Så i vår søken etter tema for masteroppgaven, ble det klart for oss at vi anser dialogen som viktig i vår ledelsesutøvelse i alle sammenhenger i skolen. Både innad i organisasjonen og utad i forhold til ulike samarbeidspartnere. I caset vårt er det skoleleder Idunn som er ”vår leder”. Hennes syn på ledelse og dialog tar vi med oss inn i denne masteroppgaven:

”Det er noe som er veldig naturlig for meg, det er struktur og i den strukturen ligger forutsigbarhet og trygghet. Og det igjen på en måte, blir grunnlaget for både dialog og prosess som jeg føler er naturlig for meg i en sånn rolle”.

Hennes tanker om dialog knyttet til ledelse og prosess er en uttalelse vi kjenner oss igjen i. Vi har alle hatt ulike roller i skolen, som lærere, rådgivere og nå skoleledere. Til sammen har vi over 50 års erfaring som har gjort oss bevisste på hvor viktig det er å legge til rette for organisatoriske betingelser for at dialoger skal kunne skje.

I skolen er det elevenes læringsresultater, i vid forstand, som er skolens mål for kvalitet. I politiske føringer i forbindelse med Lærerplanen Kunnskapsløftet (LK06) blir det lagt spesielt vekt på kompetente og tydelige skoleledere for å skape gode betingelser for læring og utvikling, for alle i et skolesamfunn. Vi finner følgende sitat i St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008): ”Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes. Det er godt dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene” (DKK 2007-2008, s. 44). Slik vi tolker dette, erkjenner de politiske myndighetene at det ikke er lederen alene som kan skape gode resultater, men at det må være et samarbeid mellom alle i skolen. Som skoleledere er vi interessert i å være med på å utvikle skolekulturen i en retning som innebærer mer samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon. I tillegg har vi merket oss rapporten fra TALIS 2008 (Teaching And Learning International Survey, OECD 2007-2008), en OECD studie som omhandler forholdene for undervisning og læring. Rapporten synliggjør at skolen fremdeles er preget av en sterk individuell kultur og svakt utviklet skolekultur. Vi merket oss spesielt det som har kommet fram om skoleledere i Norge; at de er svake på å gi vurdering og tilbakemelding til lærerne. De politiske myndighetene har stort fokus på kompetanseutvikling for skoleledere. I forbindelse med

Utdanningsdirektoratets anbudskonkurranse om den nye rektorskolen (UDIR 2008) uttrykte de blant annet med bakgrunn i St. meld. nr. 31. at rektors holdninger til kunnskap skal være reflektert, rektor skal ta andres perspektiv, anvende kunnskap kritisk, være søkende og forholde seg til dilemmaer på en konstruktiv måte (UDIR 2008). I tillegg har de fokus på å utvikle lederidentitet, bruke dialogen som ledelsesverktøy, forhandle og reforhandle en etablert rolle (UDIR, 2008, s.6). Det er særlig skoleleders kompetanse innenfor fire områder som vektlegges, med særlig vekt på det første:

1. Elevenes læringsresultater og læringsmiljø
2. Styring og administrasjon
3. Samarbeid og organisasjonsbygging
4. Utvikling og endring

(UDIR, 2008, s. 1)

Dagens skoleledere har altså mange utfordringer og komplekse oppgaver å forholde seg til. Administrasjonsoppgaver tar fremdeles mye tid, selv om krav og forventninger til en tydelig pedagogisk ledelse har økt. Det å være leder betyr å samhandle med andre mennesker. Du skal forholde deg både til enkeltmennesker og til grupper. Lederens kompetanse når det gjelder kommunikasjon er viktig. Like viktig er lederens grunnholdning til andre mennesker, hvilken forståelse lederen har av hvordan mening skapes og hvordan innsikt og læring skjer (Dysthe 2005). I arbeidet med å utvikle en skolekultur der lærere og skoleledere samarbeider om elevenes læringsresultater i vid forstand, mener vi at dialogen aktørene i mellom står sentralt. Det er viktig å minne hverandre på at det viktigste redskapet for å få til vekst og endring i skolehverdagen er de menneskelige ressursene som vi omgir oss med. Særlig i en skolehverdag preget av resultatoppnåelse og målinger. Det å balansere mellom tradisjon og utvikling er en krevende manøver. I tillegg er det viktig å finne en god balanse mellom administrative oppgaver, pedagogisk arbeid og pedagogisk ledelse. Vi har et ønske om at denne masteroppgaven kan være et bidrag og en motvekt til den mål- og middeltenkningen som så fort dominerer i dagens skolenorge.

Som skoleledere har vi egne erfaringer knyttet til dialogen som verktøy i kommunikasjon og samspill med medarbeiderne i organisasjonen. Dialogen er sentral i vår ledelsesutøvelse. Gjennom å studere teori om ulike former for dialog og samspill i en ledelseskontekst, har vi skaffet oss ytterligere forståelse og nye perspektiver. For å tilegne oss mer kunnskap og innsikt i forhold til hva som skjer i dialogen mellom leder og medarbeidere, og for å få fram

empiri til masteroppgaven, har vi studert et case i en videregående skole. På denne skolen er skoleledelsen svært tydelige på at dialogen er sentral både når det gjelder utviklingsarbeid, og i skolehverdagen ellers. Caset i masteroppgaven, danner utgangspunkt for den kvalitative undersøkelsen, og omhandler hvordan skoleledelsen ved en videregående skole bruker dialogen i samspill og kommunikasjon med sine medarbeidere.

1.1 Dialogen som tema

Vi har en antakelse om at dialogen kan være et verktøy for å få til omlegging av praksis, og at de ulike aktørene i skolen skal få mulighet til å delta i demokratiske prosesser, samt påvirke og bidra til et godt læringsmiljø. Eksempelvis ved innføring og utvikling av nye vurderingsformer, og deltakelse i seksjonsarbeid. Videre antar vi at dialogens verdi som meningskaper forandrer seg alt etter kontekst, posisjon og roller som aktørene inntar. Vi er interessert i å undersøke dette empirisk og observere hva skoleledelsen sier og gjør, i hverdagen og i endringsprosesser hvor samspillet med og mellom medarbeiderne er sentralt.

Samfunnets krav og forventninger er høye i forhold til at skolen skal utdanne elever som innehar den kunnskap og kompetanse som er nødvendig, i en verden preget av globalisering og raske endringer. Sammen med de ansatte, skal skolelederen anvende sin kompetanse til å utforme gode undervisningsopplegg og finne løsninger innenfor de rammer som eksisterer. Å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning er en utfordring i de fleste kunnskapsorganisasjoner. Som skoleledere merker vi at politikere og forvaltningsnivåene og andre viser stor interesse for å være med på å påvirke skolens indre liv ved sterkere målstyring. Gustav Karlsen (2006) uttrykker at nye reformer har blitt ”det mest stabile trekk i samfunnsutviklingen” (Karlsen, 2006, s. 15). På mange måter har livet i skolen blitt mer transparent og den privatpraktiserende praksis i skolen blir utfordret både på lærernivå og ledernivå.

Fokuset på måloppnåelse er stort. Evalueringer, rapporteringer og undersøkelser på alle nivåer i skolen, fra elevnivået til lærernivå, blir brukt for å måle utviklingen både på system - og individnivå. Denne utviklingen kan ses i sammenheng med New Public Management og dens markedsorienterte styringslogikk med en nyliberalistisk ideologisk bakgrunn. Fokuset er rettet mot individet, dets valgfrihet og rettigheter, men fokuset er lavt på individets plikter i samfunnet. Dokumentasjon av resultater opp mot målsettinger er et viktig fokus innen NPM, og denne dokumentasjonen har blitt en av de nye lederoppgavene i skolen (Karlsen,

2006). Vi erfarer selv at balansert målstyring blir tatt inn som et ledende styringsverktøy i vår egen skolehverdag.

Vi har fokus på dialogen som ledelsesverktøy, men vi erkjenner at alt i skolen ikke løses med dialog alene. Skolelederen må på en del områder, som for eksempel fag og timefordeling og utnyttelse av ressurser, der lover og forskrifter legger rammene, gjøre bruk av et annet språk i form av det Mikhail Bakhtin(2005) kaller det autoritative ordet. Slik kan skoleleder ved å ha fokus på helheten, kunne komme til å ta avgjørelser på vegne av mange (Dysthe, 2005, s. 82). Det autoritative ordet knytter Bakthin (2005) opp mot den monologiske uttrykksformen, der monologisk ytring ikke gir rom for tvil, spørsmål eller motforestillinger. I følge Dysthe(2005) kan en leder ofte fremstå som en autoritær figur, fordi en leder ofte får sin autoritet fra tradisjoner og forventinger om at en leder har makt. Dialogen er en samhandlingsform med aktive deltakere ("indre overbevisende ordet") mens monologen blir en enveistale med passive deltakere ("ytre autoritative ordet") (Dysthe, 2005, s. 82). Dette vil vi komme nærmere tilbake til i kapittel 2.4, der vi går inn på skillet mellom dialogen og monologen. Dialogen er altså ikke bestandig den eneste veien å gå, vi synes Tian Sørhaugs (2004) sitat er en god innfallsvinkel:

Det er ikke mulig å leve i og av evig dialog. Kollegiet må understøttes av linjens kapasitet til å sette og håndheve orden og retning – og av nettverkets sosiale praksis basert på gjensidighet og tillit..... Ingen av de tre strukturene er levedyktige eller engang utholdelige i isolert tilstand" (Sørhaug, 2004, s. 326)

I løpet av arbeidet med denne oppgaven erkjenner vi at vi har endret forståelsen av begrepet dialog. Vårt syn har endret seg fra å anse dialogbegrepet som "den gode samtalen" til et mye videre begrep med samspill og meningskapning som viktige aspekter.

1.2 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å få en videre forståelse av hvordan skoleledere kan bruke dialogen som ledelsesverktøy for å skape god kultur for læring slik at både elever, lærere og ledelsen utvikler seg og lærer sammen. Vårt fokus på dialogen som ledelsesverktøy har ført oss inn på det sosiokulturelle perspektivet på læring og kunnskapsutvikling. Dette perspektivet bygger på at læring og kunnskap utvikles i samspill med andre (Säljö 2008). For å legge til rette for godt samarbeid i skolen, som organisasjon,

blir kunnskap om dialog og evne til å lede dialoger viktige verktøy for alle innenfor skoleprofesjonen. Tradisjonelt har skoler i Norge vært sterkt preget av regelstyring i form av formelle regler og målstyring med definerte mål. I dag står skolen mye friere til å velge hvordan og med hvilke midler målene skal nåes. Skolen ansvarliggjøres opp mot sine resultater og hvis skolen skal ivareta sitt samfunnsmandat, må LK06 omsettes til pedagogisk praksis gjennom samarbeid og dialog (Møller 2007). I en dialogprosess kan ulike utfordringer være med på å påvirke samspillet og meningsskaping. Vi antar at kontekstuelle utfordringer som saken som blir tatt opp og aktørene som er til stede kan være med å påvirke dialogen. Det samme gjelder relasjonen mellom leder og medarbeider og profesjonelle utfordringer som eksempelvis skolekulturen. I dialogen med medarbeiderne møter skoleleder en rekke utfordringer som kan få konsekvenser for kommunikasjon og samspillet. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan vi forstå dialogen som ledelsesverktøy, og hvilke utfordringer møter skoleleder i dialoger med medarbeidere i organisasjonen?

Som skoleledere er vi kontinuerlig i samspill med mange mennesker i ulike sammenhenger. Vilklårene for dialogen som ledelsesverktøy vil være forskjellig fra situasjon til situasjon. Noen ganger er konteksten og situasjonen vi er i, av en slik art at dialogen nesten driver seg selv fram. Den ene saken avløses av en annen og de ulike aktørene tar fellesansvar for å stille spørsmål, bidra med kommentarer og finne løsninger. I andre situasjoner vil vi som ledere kunne merke at det settes store krav til oss i forhold til å legge til rette for dialog og styring av dialogen for å få fram de ulike stemmene.

For å gjøre problemstilling mer spesifikk har vi derfor formulert følgende forskningsspørsmål:

- På hvilke måter påvirker ulike kontekster dialogen som ledelsesverktøy mellom leder og medarbeidere?
- Hvilke spenningsdimensjoner kan identifiseres i dialoger mellom aktørene?

Vi tar utgangspunkt i følgende spenningsdimensjoner for å forsøke å beskrive aktiviteten i dialogen: Dialog og monolog, intersubjektivitet og alteritet og symmetri og asymmetri. Hva som ligger i de enkelte begrepene kommer vi tilbake til i kapittel 2.4 og 2.5.

1.3 Definisjoner, begrepsavklaringer og avgrensninger

I dette avsnittet ønsker vi å gjøre rede for noen sentrale begreper som vi anser som grunnleggende for oss i denne masteroppgaven. Vi tar for oss følgende begrep: Ledelse, dialog, samspill, læring, verktøy og spenninger. Begreper kan oppfattes ulikt og vi mener derfor det er viktig å redegjøre for vår forståelse av dem her. Vi vil også i dette avsnittet komme inn på hvilke avgrensninger vi har gjort i forhold til denne oppgaven.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene våre er omfattende og kan ta mange ulike retninger, avhengig av hvilke innganger, briller eller perspektiver vi velger å anvende. Vi har valgt å avgrense oppgaven på følgende måte; Denne masteroppgaven er en del av en lederutdanning, så ledelsesperspektivet blir derfor et helt naturlig utgangspunkt. For det andre er det skoleledelse som er vårt fagfelt. Det var da naturlig å velge skole og skoleleder som utgangspunkt for vår undersøkelse, da det er praksisnært. Vi har valgt å innhente data fra en videregående skole, hvor fokuset ligger på samspillet mellom leder og medarbeider. Vi kunne sett på samspillet mellom lærer og elev, leder og elev, men vi har i denne masteroppgaven valgt å konsentrere oss om samspillet mellom leder og medarbeider. For å studere dette samspillet, foretar vi observasjoner kombinert med intervju. Vi ønsker å se og å få fram data på hvordan interaksjonen er mellom leder og medarbeider, ikke bare høre informantene fortelle om samspillet i et intervju.

Skolen som organisasjon er utgangspunktet for masteroppgaven, og rollen som skoleleder blir et opplagt valg når vi anvender lederbegrepet. Vi definerer skoleleder som en formell leder for en skole. Skoler er ulikt organisert, så skoleleder kan være alt fra rektor, studierektor, til en avdelingsleder for en eller flere avdelinger ved en større skole. I vår oppgave tar vi utgangspunkt i mellomleder, i caset studierektor, når vi skal forstå dialogen som ledelsesverktøy. Vi har i innledning og kapittel 1.1 sagt noe om at det er fokus på måloppnåelse, evalueringer og undersøkelser på alle nivåer i skolen. Dette kan ses i sammenheng med NPM og dens markedsorienterte styringslogikk (Karlsen 2006). På den andre siden viser politiske myndigheter til at det kreves felles innsats fra hele skolen for å få til en god læringskultur for alle i skolen. Vårt fokus i denne oppgaven vil være knyttet til den faglig og pedagogiske ledelsen (Spurkeland 2004, Møller 2004, Wadel 2005), hvor relasjonell ledelse er et sentralt begrep og det kan knyttes opp til at mange er delaktige i ledelsesprosessen. Både de formelle lederne og de ledede samhandler i en kultur der dialogen skaper muligheter og setter grenser (Møller 2006, Wadel 2005). Faglig og

pedagogisk ledelse, er i tillegg sentrert opp mot fag, og i denne sammenheng, elevenes læring. Med en faglig og pedagogisk ledelse vil fokuset på utvikling og læring stå sentralt (Myhre 2009, Wadel 2005).

Dialog er et ord som blir brukt i mange sammenhenger. Vi forstår begrepet dialog og dialoger i et sosiokulturelt perspektiv og som situert interaksjon der språk, tegn, redskaper og historiske, kulturelle og sosiale tradisjoner ses i sammenheng (Bakhtin 2005, Linell 2009, Rommetveit 1997, Säljö 2009). Vi legger en vid forståelse av begrepet dialog til grunn for denne oppgaven, hvor vi i ikke bare ser på den muntlige kommunikasjonen, men utvider dialogbegrepet ved å ta inn skriftelige ytringer, samt se de nonverbale ytringene som en del av dialogen (Dysthe, 1997, s. 108). Flere teoretikere har synspunkter på hvor mye det sosiale samspillet betyr for meningsskaping. For å avgrense oppgaven har vi valgt et sosiokulturelt perspektiv på dette (Säljö 2009). Hvor Lev Vygotskij og Mikhail Bakhtin kan stå som representanter. Vygotskij (Dysthe & Igland 2003) mener at den sosiale samhandlingen kommer før forståelsen. Bakhtin (Dysthe & Igland 2003) sier også at interaksjonen mellom individene er helt sentralt for utvikling av mening, men han går noe lenger en Vygotskij i sin forståelse av språket og de ulike ytringene inn i dialogen. I kapittel 2.4 og 2.5 kommer vi nærmere inn på dialogens teori og dialogen knyttet opp mot ledelse. Dialog kan brukes som et normativt begrep, der vi sier hva som er idealdialog eller god dialog, men i forhold til hva og for hvem? Vi ønsker å ha et analytisk forhold til begrepet dialog. Vi velger å ikke definere hva som er god eller dårlig dialog, men analysere hvorvidt målet for dialogen, konteksten og interaksjonen mellom menneskene er avgjørende for resultatet og om dialogen fører til økt forståelse eller læring. Utgangpunktet vårt blir derfor empirisk fordi vi observerer hvordan dialogen fungerer i praksis.

I dialogen er samspill og interaksjonen mellom deltakerne sentralt. Vi forstår begrepene samspill, samhandling og interaksjon som handlinger hvor aktører er gjensidig orientert mot andre. Vi har tatt utgangspunkt i Bakhtins teori, hvor han beskriver mennesket som grunnleggende sosialt. Da vi i tillegg har et sosiokulturelt perspektiv på oppgaven vil læring, meningsskaping og samspill være tvunnet sammen i en avhengighet (Børtnes, 2003, s. 97). Vi velger å bruke disse tre begrepene på samme måte og med sammen mening videre i oppgaven.

Læring skjer hele livet gjennom, og er en grunnleggende forutsetning for vår utvikling og vekst som mennesker. Det er mange ulike syn på læring. Alt fra individuelle læringsteorier

som framstiller de lærende som ensomme og undersøkende individer, til sosiale læringsteorier som er mer opptatt av individets deltakelse i ulike læringsfellesskap. Vi legger følgende definisjon av læring til grunn for oppgaven: Det er gjennom samhandling at kunnskap og ressurser blir skapt (Säljö 2008). Vi setter likhetstegn mellom meningsskapning og læring, og bruker disse begrepene noe om hverandre i oppgaven.

Begrepet verktøy introduseres i vår tittel og problemstilling. Med verktøy mener vi ett sett av metoder eller redskaper som, forstått sosiokulturelt, medierer læring og mening. Verktøyet kan være en kilde til inspirasjon og ideer som gir dialogen retning og skaper felles forståelse. I et sosiokulturelt perspektiv ser en på verktøy som ulike ressurser, fra språklige til fysiske ressurser, som vi bruker når vi forstår omverden og handler i den (Säljö 2008). Bruken av verktøy vil alltid forutsette lokale tilpasninger og justeringer. I ledelsessammenheng erfarer vi at verktøy ofte blir knyttet opp mot økonomiske styringsmodeller, målkart og arbeidsplaner for lærere. I arbeidet med oppgaven har modeller vært en viktig verktøy for oss, for å visualisere teori og empiri og disse blir presentert etter hvert. Hovedfokus for oss i denne oppgaven vil være dialogen som ledelsesverktøy.

I teorikapittelet, presentasjonskapittelet og drøftingskapittelet dukker begrepet spenninger opp. Vi velger her å forstå begrepet spenninger ut ifra definisjonene til Marit Aas (2009, s. 180) som i sin doktorgradsavhandling anvender begrepet: ”spenninger er aggregerte forstyrrelser på mikronivå”. Hun ser på spenningsforhold opp mot spørsmål knyttet til faglige interesser, verdier og makt (Aas, 2009, s. 180). Vi velger å definere begrepet spenninger som et ord som beskriver aktiviteten mellom gitte variabler. Vi har valgt å operasjonalisere begrepet spenninger langs dimensjonene; Monolog og dialog, intersubjektivitet og alteritet, og asymmetri og symmetri. Dette gjør vi for å få fram de ulike stemmene og deres påvirkning på resultatet av dialogen (Bakhtin 2005).

1.4 Caset vårt

Fortuna videregående skole ligger landlig til på Østlandet. Elevene kommer både fra landkommuner og bykommuner. Det er ca 530 elever og 100 ansatte ved skolen. De har følgende yrkesfaglige utdanningsprogram representert, elektrofag, helse- og sosialfag, medier- og kommunikasjon, teknikk og industriell produksjon samt design og håndverk. I tillegg har de studieforbereidende utdanningsprogram representert ved studiespesialisering,

idrettsfag og formgivingsfag. Ledergruppen ved skolen er organisert med rektor, fire studierektorer og en stabsleder. Rektor har det overordnede pedagogiske ansvaret, mens studierektorene er ansvarlig for ulike avdelinger ved skolen. Rektor og studierektorene har 100 % lederressurs, det samme gjelder for stabsleder. Studierektor Birk uttaler:

”Det er etter mitt hue god ledelsesressurs ved skolen.() Det synes jeg er veldig avgjørende for ledelse i skolen, åssen det er organisert”.

For å ivareta det faglig og pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolens ulike avdelinger, er det ansatt fagligpedagogiske ledere. Dette er lærere som har fått 10 % ressurs for å ivareta utviklingsarbeid ved de ulike avdelingene. Ønsket om pedagogisk utviklingsarbeid er sentralt for skolen, og det viser de blant annet ved å være deltakere i det statlig initierte programmet ”Fra ord til handling”. I ståstedanalysen, som skolene må gjennomføre før de får delta i programmet, kommer det fram at lærene ved skolen opplever at ledelsen jobber mest med administrative oppgaver, og at de som skole har liten tradisjon på samarbeid rundt utviklingsarbeid. Deltakelse i programmet ”Fra ord til handling” forplikter til samarbeid, da skolen har fått midler til å drive prosjektet, samt at det er inngått avtaler med ulike samarbeidspartnere utenfor skolen. Vi som forskere har deltatt på ulike arenaer for å studere dialogen som et ledelsesverktøy. På skolen fikk vi kontakt med en studierektor, videre i oppgaven omtalt som skoleleder. Hun sa seg villig til at vi utførte en kvalitativ undersøkelse av dialogen som ledelsesverktøy mellom henne som skoleleder og enkelte av hennes medarbeidere. Dette ble godkjent av skolens ledelse. Vi har observert to møter, hvor ”vår” skoleleder er leder. Konteksten for møtene er ulik og det er også forskjellige aktører til stede. Vi har også mellom observasjonene intervjuet skoleleder Idunn og i etterkant av den andre observasjonen intervjuet en lærer. Analyseenheten vår er altså skoleleder Idunn som møter medarbeiderne i ulike samspillssituasjoner (Tufte, Johannessen & Kristoffersen, 2007, s.117). Det første møtet vi observerer er møtet i prosjektgruppa. Dette er en gruppe som er startet i forbindelse med skolens deltakelse i ”Fra ord til handling”. Det andre møtet vi observerer er et avdelingsmøte hvor skoleleder Idunn har møte med noen av medarbeiderne hun har personalansvar for, og hvor det er en vanskelig sak som skal fremmes. Møtene med tanke på dialogen som ledelsesverktøy utvikler seg ulikt og skoleleders kompetanse blir satt på prøve både opp mot legitimitet og makt.

1.5 Vår forforståelse

Vi som skriver denne oppgaven er genuint opptatt av dialogen i vårt arbeid som skoleledere. Vi representerer flere nivåer i skolen, en er rektor på en ungdomsskole og to er avdelingsledere i videregående opplæring. Uansett hvilket nivå i skolesystemet vi er på, erfarer vi viktigheten av dialog og relasjoner for å gjennomføre ulike prosjekter og utviklingsarbeid. Alle tre er opptatt av læring i vid forstand, både hos elevgruppa og i kollegiet og organisasjonen. Vårt formål med oppgaven, er å forstå mer av hvordan skoleleder bruker dialogen for å skape god kultur for læring slik at både elever, lærere og ledelsen utvikler seg og lærer sammen. Som skoleledere har vi en stor tro på dialogen som verktøy, for å få til en skolekultur hvor lærere, medarbeidere og elever føler trygghet, og hvor det er fokus på kreativitet og motivasjon for læring.

Vårt valg av case henger sammen med at skolene hvor vi jobber også er med i programmet ”Fra ord til handling”. Den ene representert med et vurderingsprosjekt og den andre skolen med et prosjekt knyttet opp til tilpasset opplæring. Vi kjenner derfor godt til programmet fra egen praksis. Vi ønsket å undersøke en annen deltakerskole fra det samme programmet. Fortuna videregående skole, som er vårt case, presenterte prosjektet sitt på en konferanse som vi deltok på i 2007. Ett av hovedpunktene til skolen var begrepet dialog i ulike aktuelle situasjoner i skolehverdagen, eksempelvis dialogen mellom lærer og elev gjennom elevsamtalen. Dette gjorde sitt til at vår interesse for prosjektet ble vekket. Vi tok kontakt med skolen og de var interesserte i å være med. Skolen synes det var spennende da de så potensialet for økt egenrefleksjon og nye perspektiver til eget prosjekt. Skolen kjenner godt til vår bakgrunn og vi har vært nøye med å definere våre roller, både i forhold til vårt daglige arbeid og masterarbeidet.

I et forskningsarbeid vil analysene som blir foretatt bære preg av forfatterens kunnskap, erfaringer og forforståelse.(Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2007). Dette har vi prøvd å ta hensyn til både gjennom en åpen dialog med forskningsobjektet og med mulige lesere av denne teksten. Vårt studie i utdanningsledelse ved UIO tror vi hjelper oss til å distansere oss fra egen hverdag og vår tilegnede kunnskap hjelper oss til å ha et analytisk fokus på forskningsresultatene. Teoritilfanget innenfor organisasjonsteori, læringsteori, ledelsesteori og ikke minst vitenskapsteori har gjort oss bedre rustet til å møte utfordringer på mange plan. Vår veileder har også hjulpet oss til å holde riktig fokus og perspektiv på arbeidet vi gjør. Allikevel ser vi at vår forforståelse vil være med å prege alt vi har sett, hørt og erfart og

påvirker derfor våre presentasjoner og drøftinger. Vi bærer alle preg av hva vi har lært og opplevd, disse erfaringene tar vi med oss i alt vi skriver, sier og gjør (Bakhtin 2005).

1.6 Oppgavens oppbygging

Vi strukturerer denne masteroppgaven på følgende måte: Første del av oppgaven omhandler bakgrunnen for valg av tema, formål med oppgaven og valg av problemstilling. Det er også viktig for oss å være tydelige på hvilke avgrensninger som gjelder for oppgaven samt innledningsvis å definere sentrale begreper. Vår forforståelse som ligger til grunn nevner vi også. Vi redegjør kort for caset vi har undersøkt.

I kapittel 2 redegjør vi for det teoretiske tilfanget vi har i denne oppgaven, der dialogen, dialogismen, dialog og monolog samt ledelse er svært sentralt. I tillegg presenterer vi viktige begreper som ligger til grunn for oppgaven som det sosiokulturelle perspektivet, kontekst og spenningsdimensjoner. Til slutt i kapittel 2 knytter vi disse to forskningsfeltene, dialog og ledelse, sammen til et avsnitt som omhandler dialogen som ledelsesverktøy.

Valg av metode og forskningsdesign for denne masteroppgaven blir omtalt i kapittel 3. Her vil vi gjøre rede for det fenomenologiske forskningsdesignet som ligger til grunn for oppgaven og hvilke undersøkelsesmetoder vi velger å legge vekt på. Vi reflekterer også over hvordan vi analyserer dataene og etiske betraktninger rundt dette. I tillegg vurderer vi dataenes kvalitet og hvor velegnet materialet er for å belyse vår problemstilling.

I kapittel 4 presenteres de viktigste funnene vi gjør i vår undersøkelse. Vi ønsker å legge vekt på to av hovedaktørene i vår undersøkelse, skoleleder Idunn og lærer Gro. Deretter foretar vi en beskrivelse av hva som skjer i de to møtene vi har observert med vekt på kontekst og dialogen brukt som ledelsesverktøy.

Drøftingene av forskningsresultatene kommer i kapittel 5. Her deler vi kapittelet i to, der konteksten og spenningsdimensjonen i dialogen vil være sentrale i drøftningene.

Utgangspunktet er skoleleder Idunns samspill med sine medarbeidere i de to ulike møtene og hvilke faktorer som påvirker dialogens utfall.

I kapittel 6 viser vi til eventuelle konklusjoner, og peker på det vi anser som interessant for oppgavens problemstilling. Vi vurderer muligheten for generalisering, for deretter å belyse temaet opp mot annen relevant forskning og teori. Vårt valg for oppbyggingen er relatert til

vår induktive metode, der vi har tatt i bruk teori, for å kunne observere dette i feltet. Vi ønsker å utvikle teoretisk forståelse, faglige og praktiske perspektiver som både vi og andre fagpersoner kan nyttiggjøre i framtidige samspill og endringsprosesser innenfor rammen av skolen som organisasjon.

1.7 Bidrag

En styringsdiskurs er i følge Gustav Karlsen (2006) drøftinger, tankesett, synsmåte og forestillinger som er knyttet til styring av utdanningsområder (Karlsen, 2006, s. 91)

Følgende styringsdiskurser har Karlsen systematisert: Byråkratistyring, profesjonsstyring, brukerstyring, markedsstyring og målstyrings diskurs. Flere interessegrupper og perspektiver trer frem og skoleleder må forholde seg til disse. Dette kan innebære at skoleleder ofte havner i situasjoner hvor hun må veie diskursene opp mot hverandre.

Vårt bidrag med denne masteroppgaven er å være en stemme inn i dagens styringsdiskurs i skolen hvor mål og middel tenkningen altså Karlsens(2006) målstyringsdiskurs har fått en dominerende plass. Vårt bidrag håper vi kan bli en motvekt mot dette ved å legge vekt på samspillet og relasjonen mellom ledere og medarbeidere. Hvor ledelsesverktøyet ikke bare blir knyttet opp mot kvalitetsstyringsverktøy som eksempelvis målkart, men som et verktøy med fokus på dialogen og relasjonen som utgangspunkt for læring og utvikling. Videre tror vi at som skoleledere er det viktig å ha et gjennomtenkt forhold til personalledelse i ledelsesutøvelsen. Dialogen som ledelsesverktøy tror vi kan være en strategi innenfor faglig og pedagogisk ledelse og personalledelse som vil være med å øke læringen mellom individer og i organisasjonen.

2. Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet redegjør vi for hvilken teoretisk posisjon vi inntar, og hvilke perspektiver vi har valgt å følge spesielt. I vår presentasjon av teori legger vi vekt på det sosiokulturelle perspektivet, faglig pedagogisk ledelse, teori om dialog og dialogisme og til slutt i kapitlet vil vi presentere dialogteori knyttet opp mot ledelsesteori og sette dette i sammen til dialogen som ledelsesverktøy.

Vi har valgt et sosiokulturelt perspektiv som utgangspunkt for denne masteroppgaven, både når det gjelder problemstilling, valg av teori, innsamling, bearbeiding og analysering av data. Et perspektiv kan beskrives som en måte å se verden på eller som Etienne Wenger uttaler:

”Et perspektiv er ikke nogen oppskrift; det siger ikke noget om hvad man præcis skal gøre. Det er snarere en vejledning i hvad man skal lægge mærke til, hvilke vanskeligheder man kan vente og hvordan man skal gribe problemer an” (Wenger 2004, s. 20).

I kapittel 2.1 starter vi med en presentasjon av det sosiokulturelle perspektivet. I dette perspektivet forstås læring og meningsdannelse som en prosess som blir konstruert i samhandling mellom mennesker. Videre i kapittel 2.2 presenterer vi teori om ledelse generelt, ledelse i en historisk og politisk kontekst og faglig og pedagogisk ledelse spesielt. Vi tar også opp skolekultur og ledelseskultur i dette kapitlet.

Dialogen er det sentrale begrepet i denne masteroppgaven. I kapittel 2.3 presenterer vi begrepet dialog og setter det inn i en historisk kontekst og diskuterer ulike fagdisipliner sett i et monologisk og dialogisk perspektiv. Deretter i kapittel 2.4 tar vi utgangspunkt i Mikhael Bakhtin og hans forståelse av dialogen og dialogismen. Olga Dysthe inspirerte oss til å se ledelsesteori og dialogismen i sammenheng. Vi har ikke funnet mange andre teoretikere som har tatt Bakhtins tanker inn i ledelsesteorien og dette gjorde oss nysgjerrige etter å finne ut mer. Det ble derfor naturlig å gå videre inn i Bakhtins verker for å bli bedre kjent med hans originalskrifter, eksempelvis ”Spørsmålet om talegenrane” og ”Latter og dialog”. I Dysthes bok ”Dialog, samspel og læring” som tar opp Bakhtins teorier, ble vi også kjent med Per Linell og Ragnar Rommetveit som har vært nyttige bidragsytere for vår forståelse av dialogen. Ragnar Rommetveit er opptatt av kognitive og språkpsykologiske spørsmål og er genuint opptatt av dialogen. Hans teorier ble utviklet før Bakhtins skrifter ble utgitt, men er sammenfallende på flere områder. Professor Per Linell kan ses som en arvtaker og

viderefører av de Bakhtinske tanker. Linells teorier om blant annet dynamikken i dialogen har vi tatt med oss inn i kapittel 2.4 med vekt på symmetri og asymmetri. På Bakhtinkonferansen i Stockholm i juni 2009 ble vi presentert for Sissel Rolness Lysklett. Hun er dr. art innen språk- og kommunikasjonsstudier ved NTNU i Trondheim. Hennes doktoravhandling ”Dialog mellom ideer, ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter” (2006) har også vært nyttig som teorigrunnlag. Slik vi tolker Lysklett, viderefører hun Bakhtin og Linells teorier om dialog i en arbeidslivskontekst.

I kapittel 2.5 presenterer vi det vi velger å omtale som vilkår for dialogen som ledelsesverktøy. Dette er vårt forsøk på å koble sammen dialogteori og ledelsesteori. Vi er opptatt av en leders utfordringer knyttet opp til dialogen og samspillet med sine medarbeidere. Med dette ønsker vi å synliggjøre kontekstuelle utfordringer og ta for oss mulige spenningsdimensjoner som kan oppstå i samspillet. I Kapittel 4 og 5, presentasjon av caset og drøftings- og analyse kapittelet, fokuserer vi videre på hvordan kontekst, roller, meningsskapning og asymmetri påvirker dialogen knyttet opp mot caset vårt.

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

Vi velger å støtte oss til Olga Dysthe (2001) som definerer det sosiokulturelle perspektivet på følgende måte:

”Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring, ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet” (Dysthe, 2001, s. 42).

Læring foregår altså mellom mennesker, og utvikling og læring i organisasjoner foregår da mellom medarbeiderne med de omgivelsene som omgir den enkelte både fysisk og psykisk. I et sosiokulturelt perspektiv skiller ikke forskerne individ fra omgivelsene. Læring blir sett på som deltakelse i sosiale praksiser og gjennom relasjoner og samspill med deltakerne (Dysthe 2005). Det sosiokulturelle perspektivet består av flere ulike læringsteorier, ergo et interdisiplinært perspektiv. Eksempelvis representeres det sosialhistoriske, Vygotskij og hans sosialkonstruktivisme, Piaget og hans kognitive konstruktivisme og de pragmatiske tradisjonene representeres ved Dewey og Mead (Dysthe & Igland 2003). På denne måten blir ikke det sosiokulturelle en egen læringsteori, men et perspektiv på læring sammensatt av

flere læringsteorier. Andre navn på dette perspektivet er kulturhistorisk, sosiohistorisk, sosiointeraktivt, sosialkonstruktivistisk og situert perspektiv. Faktorer som det sosiale, kulturelle og det historiske er med på å skape helhet for dette perspektivet. Læring er ikke en endimensjonal eller homogen prosess. Læring finner sted både for den enkelte og for grupper (Säljö 2008).

Hvilken historisk epoke man er en del av påvirker både læringen og kompetansen. Bakhtin er et godt eksempel på dette. Hans oppvekst i kommunistregimet i Sovjetunionen satte spor i hans utforming av dialogteoriene. Funksjonaliteten til det som læres er knyttet til den samtiden man lever i. Det er ingen elever i dag som lærer å bruke en spritduplikator eller vanlig skrivemaskin. Vi ser at i dagens høyteknologiske samfunn vil læring arte seg annerledes enn for bare et par tiår siden. Sosiale medier som digitale læringsplattformer, chatterom og lignende har ført til at kunnskap er lett å dele selv om man ikke fysisk ser hverandre.

For å beskrive det sosiokulturelle perspektivet mer i detalj er det særlig seks aspekter som er sentrale (Dysthe 2003):

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosessen
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap

(Dysthe, 2003, s. 43)

For det første: læring er situert. Læringen er avhengig av den konteksten den står i og konteksten blir en integrert del av læringen. I ordbøker blir begrepet kontekst definert som sammenhenger i omgivelser eller mellom begreper (Kunnskapsforlaget 1991, s. 106). Konteksten i dette perspektivet er både fysisk og psykisk. Hvordan enkeltindivider lærer og i hvilke sammenhenger det skjer, er fundamentalt for hva som blir lært og hvilken mening som blir skapt. Læringen blir på denne måten forankret i konteksten. ”Vi handler med

utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer og det vi bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene krever, tillater eller gjør mulig i en bestemt virksomhet” (Säljö, 2008, s. 131). Konteksten blir en grunnleggende ide i den sosiokulturelle tradisjonen. Hvordan vi agerer i forhold til våre handlinger er avhengig av hvilke omgivelser eller kontekst vi er i. Denne sammenheng mellom oss som individ og kontekst, gjør oss til forutsigbare, men fleksible individer som gir mening til omgivelsene og som handler som et sosialisert vesen og gjør det situasjonen forventer. I det sosiokulturelle perspektivet blir vi ikke direkte påvirket av konteksten, men både forståelse, handlingen og meningsskapningen er deler av konteksten, det blir på en måte et interaktivt samspill mellom oss og omgivelsene.

For det andre er læring grunnleggende sosial. Wenger har uttalt at læring er et integrert og uadskillelig aspekt av sosial praksis (Wenger, 2005, s. 33). I sammenheng med læring brukes sosial på minst to måter, både i en historisk og kulturell sammenheng og gjennom relasjoner og interaksjonen mellom mennesker (Dysthe 2003). Det er gjennom det sosiale at vi bygger kunnskap og ikke bare gjennom de biologiske ferdighetene som ligger i oss. Denne utviklingen er eksosomatisk, den er med å stimulere produksjonen av kunnskaper og kulturelle ressurser (les verktøy og artefakter, både fysiske og intellektuelle) som gir oss mulighet til utvikling.

”Disse prosessene er en viktig forutsetning for vår evne til å analysere begreper, løse likninger og skrive poesi. Men begrepene, likningene og de poetiske uttrykkene finnes ikke i hjernen som sådan. De har i stedet med innhold og mening å gjøre, og å formidle innhold og mening er kommunikative, og ikke biologiske prosesser”(Säljö, 2008, s. 22).

Den samhandlingen vi opplever med andre i ulike former for læringsprosesser, er avgjørende for hva vi som individer utvikler av kunnskap. Så vår individuelle tenkning blir et resultat av vår sosiale praksis. Våre læringsarenaer er på flere områder, alt fra hjemmet, kameratflokkene til institusjonaliserte arenaer som skolen. Alle disse arenaene påvirker sosialiseringssprosessen til oss mennesker, både den primære og den sekundære sosialiseringen. Sosialiseringssprosessene er viktige for å delta og skape mening i de ulike diskurssamfunnene (Dysthe 2003).

Det tredje aspektet omhandler læring som distribuert mellom personer. Kunnskapen er fordelt på ulike måter i vårt fellesskap med andre. Vi er gode og dårlige på hver vår måte og utfyller hverandre til en helhet. Kunnskapen er fordelt eller distribuert mellom oss, vi lærer til oss og fra oss. På denne måten kan vi si at læringen er sosial. Det å kombinere kunnskap

fra ulike personer bidrar til å øke både det individuelle og det felles kunnskapsnivået. Ikke minst blir dette en måte å skape mening og forståelse på. Fordelt kunnskap eller distribuert kognisjon kan tas vare på gjennom å distribuere den videre enten ved skriftlig nedtegnelse eller muntlige overleveringer. Det er altså ikke den individuelle kunnskapen som søkes i det sosiokulturelle perspektivet, men den kollektive distribuerte kognisjonen hvor læring i fellesskap blir viktigere enn individuell basert læring.

Det fjerde og femte aspektet er at **læring er mediert og at språket er sentralt i læringsprosesser**. Disse aspektene har fokuset på hvordan vi som mennesker samhandler og skaper mening gjennom bruk av redskaper. Vygotskij og hans kulturhistoriske tradisjon har stått sentralt i forståelsen av menneskelig samhandling (Dysthe 2003). Mediering eller formidling er et begrep som Vygotskij har tatt med inn i pedagogisk tenkning. Hvordan ulike redskaper blir brukt som medierende artefakter for å skape mening er sentralt i dette perspektivet. Vår evne til å ta i bruk redskaper er unik og det er blant annet dette som skiller oss fra andre arter. Den kulturelle og historiske sammenhengen vi er en del av, tar vi med oss i bruk og videreutvikling av redskaper. Et av de viktigste redskapene vi har er språket vårt. Säljö uttrykker: ”Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. Dette er grunntanken i det sosiokulturelle perspektiv” (Säljö, 2008, s. 22). Säljö bruker flere begreper på språklige redskaper, som intellektuelle redskaper, språklige eller psykologiske redskaper. Dette kan sammenlignes med Vygotskij psykologiske redskaper (Dysthe, 2003, s. 46). Säljö er spesielt opptatt av språket som kulturelt verktøy som medierende artefakt for å skape mening. Han uttaler blant annet at ”Språkets kraft som medierende redskap - og som ressurs for å skape kunnskap om verden - viser seg snarere gjennom den fleksible og utviklingsbare relasjonen som finnes mellom språklige uttrykk og de fenomenene disse uttrykkene refererer til – det vil si i det vi kan kalle språkets semiotiske funksjon” (Säljö, 2008, s. 87). Samspillet mellom redskap og oss som lærende individer, og hvordan det gir seg uttrykk i vår kultur, er viktig i den sosiokulturelle tradisjonen. Bakhtin (2005) har også bidratt med ny innsikt om språket med sin teori om dialogismen og hvordan mening skapes i samspill med andre. Bakhtins tanker og det sosiokulturelle perspektivet går etter vår mening hånd i hånd. Senere i oppgaven (kap.2.4) kommer vi nærmere inn på Bakhtins forståelse og utvikling av mening.

Det siste aspektet omhandler **læring som deltakelse i praksisfellesskap**. Jean Lave og Etienne Wenger ga i 1991 ut boken ”Situert læring” som omhandler hvordan mennesker lærer i ulike praksisfellesskap. De ga oss en ny forståelse for at læring også kan foregå på

utsiden av institusjonelle læringsinstanser som for eksempel skolen. Læring skjer overalt. ”I modsetning til læring som internalisering har læring som stigende deltagelse i praksisfællesskaber at gøre med hele personen som handler i verden” (Lave & Wenger, 2005, s. 46). Læring blir sett på som grunnleggende sosial. Teorien om sosial praksis er avhengig av gjensidighet mellom individene og verden rundt, (konteksten), virksomheten, mening, kognisjon, læring og innsikt. Meningen kommer frem gjennom sosial forhandling. Perifer deltagelse i praksisfellesskapet vil si at deltagerne i utgangspunktet har liten og ingen kunnskap for å bli et fullverdig medlem, men etter hvert som deltagelsen blir mer og mer innfløkt, dannes kunnskap. Praksisfellesskapet er viktig for videreutviklingen av kunnskapen og for å bli et fullverdig ”medlem”. Lave og Wenger er opptatt av sosial aktivitet og deltakelse og dette kan sammenliknes med aktivitetsteorien som Engstrøm har videreutviklet etter Vygotskij og Leontiev. (Dysthe 2003, Lave & Wenger, 2005). I et praksisfellesskap må man være deltakende eller handlende for å lære, ”vi lærer gjennom handlingsfellesskap, gjennom å delta som handlende menneske saman med andre” (Dysthe 2003, s. 47). Lave presiserer dette og mener at for å oppnå læring i et praksisfellesskap må man derfor være deltagende eller handlende. Det foregår altså ikke læring dersom man er passiv i et sosialt fellesskap.

Det sosiokulturelle synet på læring er sammensatt, hvor interaksjonen er preget av kulturelle, sosiale og historiske kontekster. Vi savner en etisk diskusjon inn i det sosiokulturelle. Samhandling og læring er i dette perspektivet avhengig av relasjoner til ett eller flere mennesker. De vi samhandler med vil være veldig forskjellige og vi tenker at både språk og hvordan vi samhandler, endrer seg i forhold til hvem du skal samhandle med. Det vil da alltid være verdispørsmål som kan komme til uttrykk. Dette synes vi kanskje ikke kommer veldig tydelig fram i dette perspektivet. Vi kommer tilbake til dette i forskningsdesign og metodekapittelet under avsnitt 3.5

I avgrensningen av oppgaven viser vi til at det sosiokulturelle perspektivet skal være synlig i hele oppgaven. Derfor vil vårt valg av teori bære preg av at vi er opptatt av interaksjonen mellom medarbeidere og at det er gjennom ”kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt” (Säljö, 2008, s. 22) og at konteksten som interaksjonen er en del av, også er med på å påvirke læringen. Det å ha fokus på hvordan kompetanse og ferdigheter utvikles er for oss sentralt opp mot ledelse som samhandlingsprosess. Bakhtin var opptatt av relasjoner og at i relasjonene blir kommunikasjon og meningskapning til. Dette samsvarer nært med det

sosiokulturelle perspektivet. Ved skolen som vi undersøker er de også opptatt av samarbeid og dialogiske prosesser som skal fremme læring og utvikling, på skolen som en helhet.

2.2 Ledelse

I dette avsnittet ser vi på ledelsesbegrepet, først opp mot definisjon av skoleledelse, før vi setter skoleledelse inn i en historisk og politisk sammenheng. Vi gjør dette, for det første, for å synliggjøre noen av de utfordringene som skoleleder møter og som er med på å prege ledelsesutøvelsene. Det kan være utfordringer knyttet til kontekst, relasjoner og profesjon. For det andre finnes det et stort mangfold av teorier og definisjoner på begrepet ledelse. Vi presenterer noen og legger vekt på den faglig-pedagogiske ledelsen. Bolman og Deal (2005) legger vekt på å forstå ledelse i ulike perspektiver eller synsvinkler. Det å ha ulike perspektiver med seg inn i ledelsesutøvelsen kan være ”et effektivt middel til å vinne klarhet, generere nye muligheter og finne strategier som virker” (Bolman & Deal, 2005, s. 41). Ledelse og kultur er to begreper som for oss henger tett sammen og er avhengige av hverandre. For oss er det nesten umulig å forstå ledelse løsrevet fra den kulturelle konteksten ledelse foregår i. Hvordan medarbeider og leder samarbeider, tolker og tar i mot utfordringer vil være essensielt for organisasjonens utvikling. Formelle ledere bør så langt vi forstår det ha et spesielt ansvar for denne utviklingen. Vi kommer tilbake til dette mot slutten av kapitlet.

Begrepet ledelse er et mangetydig begrep og det finnes en rekke definisjoner og avgrensninger av begrepet. En konkret definisjon av begrepet ledelse er derfor vanskelig, og vi nærmer oss begrepet ut fra det perspektivet som er viktigst for oss. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 2.2.2. I utgangspunktet legger vi Sørhaugs (2003) tolkning av ledelsesbegrepet til grunn, og hans forståelse av at ledelse både er kulturelt og historisk betinget. Sørhaug (2003) hevder at ledelse først og fremst dreier seg om organisering og relasjoner. Å være leder for en organisasjon vil si å være en garantist for retning og regler. Ledelse er sammensatt og mangfoldig, og det er mange ulike prosesser som håndteres. Derfor er det helt nødvendig at lederen har et forhold til den faglige virksomheten som organisasjonen har. Håndtering av makt, myndighet og mennesker kan vanskelig erstatte faglig dyktighet, samtidig er samspillet mellom leder og de ledede helt sentralt: ”Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta.” (Sørhaug, 2003 s. 45). Jorunn

Møller (2006) viser også til at ledelse er en prosess som utvikles i relasjoner, der en ser på interaksjon og samspill mellom aktørene. Det er derimot viktig å poengtere at det ikke bare er relasjonen mellom aktørene som er viktig, men også relasjonen mellom ledelsesverktøyene og strukturene som etableres i skolen. For å kunne få en forståelse av ledelsespraksis, vil det være viktig å se på hvordan relasjoner er mellom disse nøkkelbegrepene (Møller, 2006, s. 31)

Relasjoner, makt og tillit er her sentrale begrep, og vi forstår det slik at makt og tillit oppstår i relasjonen mellom mennesker som er avhengig av hverandre. Utøvelse av makt og kontroll blir til innenfor de rammene og strukturene som er satt i organisasjonen, og hvor tillit og legitimitet er forankret til makt og autoritet. Dette finner vi også i Leithwood og Riehls definisjon av begrepet: ”Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse”(Møller, 2004,s.49). De ytrer også at de fleste definisjoner av ledelsesbegrepet har en felles kjerne. Disse definisjonene av ledelsesbegrepet omfatter noen antakelser. For det første eksisterer ledelse innenfor sosiale relasjoner og tjener et sosialt mål. Videre innebærer ledelse en hensikt og retning. I tillegg handler ledelse om å påvirke. Ledelse er også en funksjon som ikke bare ivaretas av den formelle leder. I en organisasjon er det flere av de ansatte som kan lede ulike prosesser. Ledelse er betinget av kontekst; hvilken organisasjon man jobber innenfor, hva målet er, hvilke aktører som er involvert og hvilke rammer organisasjonen må forholde seg til. Alle disse faktorene utgjør helheten.

Videre setter vi skoleledelse inn i en historisk og politisk kontekst for å forstå en del av utfordringene skoleleder møter.

2.2.1 Skoleledelse i en historisk og politisk kontekst

Skolelederens rolle sett i et historisk perspektiv viser en rektorrolle i endring. Antakelser knyttet opp mot den historiske konteksten tror vi er med på å påvirke den holdningen ledere og medarbeidere har til hverandre om hvordan skoleledelse skal utøves.

Møller (2004) viser til at det var først på 1950- tallet at skolelederen fikk sin egen yrkesidentitet. Rektortittelen ble tatt i bruk fra 1970- tallet. En skoleleders rolle ser ut til ha vært å drive en organisasjon i tråd med gjeldende mål, ressurser og regler, mens lærerne kontrollerer undervisningens innhold og form. Dette kan uttrykkes som ”Den usynlige kontrakten”(Berg, 1999 s. 193) mellom lærere og ledere der lærerne har kontroll på undervisning og skoleleder kontrollerer administrasjonen.

I de siste par tiårene derimot, har fokuset dreid mer mot å se på hva ledere gjør og hvordan de oppfører seg i skolen. I følge Møller(2006) har ikke ledelse vært et prioritert tema innenfor norsk samfunnsforskning. Det er amerikanske forskere som har dominert. Skoleledelse har i tillegg adoptert mange ulike teorier fra privat sektor. Hege Myhre (2009) trekker fram spørsmål om overføringsverdien fra generelle organisasjonsteorier til feltet skoleledelse. Lar det seg gjøre å ta generell ledelsesteori, med basis i markedsorganisasjoner som i stor grad vektlegger lederegenskaper og at lederen skal være en endringsagent i organisasjonen, inn i en skolekontekst? Hun viser til tre ulike ledertyper som kan utgjøre ulike ledelsesbilder (Myhre, 2009). Disse ledertypene illustrerer oppfattelsen av hvordan leder skal eller bør være, og vi tror at dette er et viktig aspekt for å forstå de kontekstuelle utfordringene skoleleder møter. Det første ledelsesbildet er der lederen har karisma og hvor lederen innehar bestemte egenskaper som skal til for å lede. I denne måten å tenke på blir lederen sett på som et fenomen som ikke er en del av kulturen, men som en person som skal gjøre noe med kulturen. Dette kalles også det heroiske ledelsesbildet. Det heroiske ledelsesbildet bryter med skolens tradisjon og skolens rasjonalitet. Tradisjonelt og historisk har det vært slik at skoleleder har hatt en rolle som ”først blant likemenn”, og det har vært vanlig å være en del av mengden og ikke skille seg ut som leder.

I forbindelse med et økt fokus på effektivitet i offentlig sektor, New Public Management (NPM), ble synet på lederfunksjonen endret, og ledelsesbegrepet knytter seg her til strategisk og entreprenørpreget ledelse. Myhre (2009) betegner dette som profesjonell ledelse. Ledelsesfunksjonene blir i dette perspektivet viktigere, og tidligere verdier som var forankret i å tjene det offentlige, blir konfrontert med markedsstyring. For at skoleleder skal kunne drive en profesjonell ledelse, blir synet på ledelse den visjonære leder, der lederen gjennom målstyring og arbeid er flink til å forklare hvilke mål de skal styre etter og som sikrer god måloppnåelse.

Det siste ledelsesbildet Myhre (2009) trekker fram er faglig ledelse. Faglig ledelse blir betegnet som en forpliktelse til ens opprinnelige fag, men innenfor en profesjonell ledelsestekning, som eksempel mål og visjoner for organisasjonen. Setter vi det inn i en skolekontekst forutsetter faglig ledelse en dialog om skolens kjerneaktivitet. Utfordringene blir å håndtere administrative og faglige spørsmål, for å kunne koble seg til den utvikling en leder ser for seg for skolen. Det bør være det pedagogiske arbeidet som blir premissgivende for ledelse. Hvis ledelsen får til en dialog, basert på helhetstenkning, der pedagogisk og administrativ praksis blir gjenstand for undersøkelse, kan det, ifølge Myhre (2009) bidra til å

motvirke et heroisk ledelsesparadigme. I år 2009 er forståelsen av skolelederbegrepet nærmere knyttet til den faglige og pedagogiske lederen hvor legitimitet knyttet opp mot kunnskap om skolens kjernevirksomhet, undervisning, står sentralt. Dette fører oss mot den politiske konteksten for skoleledelse. Myndighetenes politiske syn og styringsdokumenter er med på å sette rammer for skoleleder spesielt, og samfunnets oppfattelse av skoleledelse generelt. ”Skoleleders oppgave er å drive skole i samsvar med statlige bestemmelser og innenfor de økonomiske rammer og supplerende bestemmelser som er gitt av skoleeier” (Fevolden & Lillejord, 2005, s.110). I begynnelsen av forrige århundre var behovet for ledelse av skolene i distriktene ikke større enn at det var vanlig å gi en lærer en tilleggsressurs for å ta vare på bygninger, de øvrige lærere og elevene. Utviklingen i skolen har fulgt samfunnsutviklingen, og i dag hvor vi snakker om ”kunnskapssamfunnet”, blir skoleledelse det å lede en kunnskapsbedrift, der det blir viktig å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk. En annen viktig oppgave for skolelederen er å sikre kvalitet i læringsarbeidet. Vi ser at skoleledelse etter hvert har fått økt trykk når det gjelder involvering på det pedagogiske planet, og i politiske dokumenter finner vi uttalelser om hvordan ledere skal være i en lærende organisasjon:

”Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene.()Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til tydelig og kraftfullt lederskap” (UFD, 2003, s.26,f.f).

De politiske styresmaktene er enige i at en skoleleder skal opptre tydelig og være interessert i at både elever og kollegaer har et godt læringsmiljø. I Læringsplakaten uttrykker Møller (2007) at tydelighet vil kunne bidra til å gi kollegaer og elever forståelse for hvilke forventninger som stilles, og det vil gi trygghet og klare rammer for faglig arbeid. Tydelighet kan gi god ledelse ved at det gir en klar retning, oppmuntrer kollegaer, konfronterer, setter grenser, stiller krav og gir tilbakemeldinger som det er faglig forankring i.

”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid.” (UFD 2003, s. 27).

Ved at skoleledelsen etterspør og stimulerer til læring i det daglige, skapes forventninger og rammer til skolehverdagen for både medarbeidere og elever. Myhre (2009) viser til at læring kan knyttes opp til begrepet sosiokulturelt læringsperspektiv for å reflektere rundt

ledelsesbegrepet. ”Der det legges vekt på at skoleledelse ikke er noe statisk og ferdig definert, men at noe som kontinuerlig konstrueres gjennom menneskers sosiale handlinger og utsagn” (Myhre, 2009, s.25).

En viktig forutsetning i utviklingsarbeid blir de gode relasjoner mellom de som er med i prosessene. Refleksjonsprosesser forutsetter struktur og tid til dialog, hvor leder og de ledede lærer til seg og lærer fra seg. Sentralt her blir begreper som pedagogisk- og faglig ledelse og lærende organisasjoner. Den historiske og politiske konteksten, mener vi, ligger som noen av premissleverandørene for samspillet mellom leder og medarbeider. Språket som vi bruker i samhandlingen med våre medarbeidere, mener vi vil bære preg av oppfattelser og meninger fra den historiske og politiske konteksten

2.2.2 Faglig og pedagogisk ledelse.

Pedagogisk ledelse innebærer i følge Møller (2004) å legge til rette for kontinuerlig utvikling og læring for alle aktørene innfor skolen. Med læringsperspektivet i pedagogisk ledelse vil organisasjonslæring være et sentralt tema for endring og utvikling av skolens kultur (Wadel, 2005, s.39). Knytter vi Myhres begrep ”faglig ledelse” sammen med begrepet pedagogisk ledelse, ser vi for oss en skole hvor den fagligprofesjonelle ledelsen med kunnskap innen skolefeltet sammenstilles med en ledelse som legger vekt på utvikling og læring. Opp mot vårt case hvor vi ser samspillet mellom leder og medarbeider som sentralt for faglig utvikling, vil leders læringsperspektiv kombinert med faglig legitimitet være sentrale elementer i en organisasjon med endringskompetanse. I dialogen og læringen mellom leder og de ledede om skolens kjernevirksomhet, kan pedagogisk ledelse være med å utvikle en innovasjonsorientert læringskultur (Wadel 2005). En kultur preget av innovasjon er etter vår oppfatning fremtidsrettet og legger til rette for fornyelse gjennom endring.

Faglig og pedagogisk ledelse innebærer ikke at det bare er rektor som skal gjennomføre og lede utviklingsprosessene på skolen. Det er viktig at mange slipper til som formelle og uformelle læringsledere i kollegiet, og at flere av de ansatte kan lede prosesser med tanke på å utvikle praksisfellesskap. Faglig og pedagogisk ledelse bør med andre ord forstås i et relasjonelt perspektiv hvor det er mange som utøver ledelse. Jan Spurkeland (2004, s. 37) ser relasjonstenkingen inn i ledelse som ”holdning til ledelse som plasserer lederen inn i et fellesskap der rollen blir integrert i et større samspill” Skoleleders rolle som faglig og pedagogisk leder blir derfor blant annet å legge til rette for læring og utvikling gjennom læringssystemer. Dette forutsetter at lederen har et syn på medarbeiderne som interesserte,

kompetente og at de ikke skal styres og dikteres ”men ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse” (ibid s.39) En demokratisk basert skole hvor dialog står sentralt er utgangspunktet. Men fører dette alltid til en innovativ læringskultur?

Wadel (2005) viser til at utøvelse av pedagogisk ledelse først og fremst er å etablere læringsforhold, der det blir viktig for lederen å få i gang refleksjon og bevisstgjøring rundt eksisterende verdier, kunnskaper og ferdigheter i organisasjonen. Hva er våre svake sider og hva er våre sterke sider? Sammen kan kollegiet finne frem til områder de vil utvikle seg på. For det andre er pedagogisk ledelse å lage læringssystemer som sikrer læring og deling av kunnskap. Et læringssystem er strukturen hvor mange ulike læringsarenaer og læringsforhold fungerer sammen, slik at skolens kollektive refleksjons- og læringsprosesser fremmes. Det kan være å sette teamarbeid, personalmøter og andre læringsarenaer i et forutsigbart system som gir aktørene mulighet til å tilegne seg nye kunnskaper. Mange kan lede refleksjonsprosessen, men det blir skoleleders ansvar og oppgave å legge til rette for den kollektive refleksjons- og læringsprosessen. For det tredje blir det viktig å få aktørene til å anvende det de har lært på en selvstendig og kreativ måte. I hele prosessen blir dialogen en viktig forutsetning, og i tillegg muliggjør dialogen en demokratisk deltakelse for alle i skolen (Wadel 2005). Alle ved skolen skal bli hørt og ha mulighet til å si i fra. Det å tenke over, snakke sammen og diskutere egen praksis er viktig utgangspunkt for utviklingsarbeid og en videreføring av dialogen. Men samtidig erfarer vi at den demokratiske arenaen på skolen er sterkt styrt mot profesjonene. Involveringen av ansatte i organisasjonen er ofte knyttet opp mot profesjonen den enkelte innehar og medbestemmelsesretten begrenses ofte til de som forutsettes å inneha kompetanse (Karlsen 2006). Denne formen for pedagogisk ledelse kaller Wadel (2005) produktiv pedagogisk ledelse og det forutsettes at lederen selv har en dialogisk grunnholdning, at du som leder våger at de mange stemmene i organisasjonen blir tydelige. Motsatsen til produktiv pedagogisk ledelse er reproduktiv ledelse hvor leder istedenfor å åpne for refleksjonsprosesser, leter etter ferdige svar og metoder for å komme fram til de ”riktige” løsningene (Wadel 2005).

Leders ferdigheter knyttet til samspill og kommunikasjon vil i følge Wadel (2005) være avgjørende for hvordan de ulike læringssystemene kan utvikle seg og bli til verdifulle utviklingsverktøy. Spurkeland (2004) påpeker at den beste måten å bygge relasjoner på er gjennom dialogen og gjennom dialogen å skape likeverd mellom leder og medarbeider, der det er mulig. I kapittel 2.4.5 og 2.5.3 vil vi ta for oss begrepene asymmetri og symmetri. Her vil vi komme inn på at det å tilstrebe likeverd ikke alltid er like enkelt eller hensiktsmessig.

Til nå har vi brukt begrepene faglig og pedagogisk ledelse og faglig-pedagogisk ledelse. Videre i oppgaven bruker vi begrepet faglig-pedagogisk ledelse da vi ønsker å fremheve den helhetlige dimensjonen i ledelsesbegrepet. Vi kunne også valgt begrepet læringsledelse, som også ser ut til å være et begrep på vei inn for å beskrive kjernevirksomheten, knyttet til ledelse i skolen som en organisasjon.

I faglig-pedagogisk ledelse er det fokus på læring og utvikling, hvor samarbeid og teambygging er sentrale element. Dette fører oss over til begrepet lærende organisasjon. Wadel (2005) viser til at pedagogisk ledelse kan knyttes til begrepet lærende organisasjon, da det viser til organisasjoner som har utvikling og læring som sentrale målsetninger. Peter Senge (1999) har forfattet boken "Den femte disiplin" hvor han har fokus på at læring i organisasjoner skjer i samspillet mellom leder og de ledede. "Dialogen som redskap til å skape en felles retningsfølelse" (Spurkeland, 2004, s. 38) blir vektlagt. Læringssystemer som prestasjoner i grupper og samhandling blir sentralt for den lærende organisasjon. Senge (1999, s.9) definerer det slik:

"En organisasjon der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.

Senge(1999) trekker fram fem viktige disipliner eller tema som er sentrale i utviklingen av lærende organisasjoner. Disiplin er et sett av teorier og teknikker som må studeres og mestres før de kan tas i bruk. En disiplin er en utviklingsvei der man kan tilegne seg visse ferdigheter og kompetanse. Ferdighetene kan utvikles gjennom praksis. (Senge, 1999 s. 16) Det er avgjørende for resultatet at disiplinene utvikles parallelt. Personlig mestring der individet vil og kan lære, er den første disiplinen som Senge (1999) trekker fram. Videre fremhever han viktigheten av å skape mentale modeller der dialog og veiledning er med på å synliggjøre antakelser og ting som styrer oss. Viktige stikkord her er lærende samtaler, åpenhet og innsyn/blottlegging av hva vi er påvirket av. En annen viktig disiplin er opparbeidelsen av felles delte visjoner der man omsetter individuell visjon til felles visjon. Fellesbilder av framtiden avdekkes, ekte deltakelse, innsatsvilje og ekte lyst til å skape og å lære, skaper felles identitet i organisasjonen og blir en viktig drivkraft i endringsprosesser. Senge (1999) legger også vekt på gruppelæring/læring i team. Medlemmene deler erfaringer i teamene, tar fram gode eksempler, erkjenner taus kunnskap og skaffer seg ny kompetanse. Dette kan bidra til at de enkelte medlemmene av organisasjonen opplever rask personlig vekst. Til sist fokuserer Senge(1999) på disiplinene om systemtenking som kan forstås som

kompleks sammenheng mellom enheter i et system, hvor man utvikler evne til å se hvordan ting henger sammen. Vi ser dette i sammenheng med faglig-pedagogisk ledelse hvor målet blant annet er å skape gode forhold for læring og refleksjon for alle i organisasjonen ved å konstruere, systematisere og strukturere læringssystemer med ideen om at læringen skjer i samspillet mellom de enkelte i organisasjonen. For å utøve ledelse i en lærende organisasjon hevder Senge (1999) at synet på lederskap må endres. Han beskriver lederne som ”konstruktører, forvaltere og lærere” (Senge, 1999, s.344) Lederens oppgave blir da å legge til rette for en organisasjon der alle får mulighet til å utvide evnene sine, forstå sammenhenger og skape visjoner. Som leder skal du altså utvikle visjoner, verdier og hensikt, samt konstruere læringsprosesser der alle medarbeiderne i organisasjonen har mulighet til å klare arbeidsoppgavene og utvikle sine ferdigheter gjennom å mestre de fem disiplinene. Evne til systemtenkning og forståelse, og tilrettelegging for læringsprosesser både individuelt og for gruppen blir viktig. Lederens evne til å støtte, veilede og hjelpe andre til å lære ligger i konstruktørrollen. I forvalterrollen ligger lederens oppgave i å sette organisasjonen inn i en større sammenheng, få synliggjort hensikten og eksistensbegrunnelse. Senge(1999) kaller dette å forvalte en visjon hvor din egen visjon blir del av noe som er mye større. Ledere skal hjelpe sine medarbeidere til å se det overordnede bildet: hvordan ulike deler av organisasjonen griper inn i hverandre. Lederne i en lærende organisasjon må være i stand til å hjelpe mennesker til å forstå systemkreftene som skaper og former forandring. Senge(1999) påpeker at det er umulig å definere lederskap som ferdigheter og evner. Som leder av en lærende organisasjon må du selv være opptatt av å lære. Dialog, samspill, refleksjon og utvikling er sentrale begreper innen fagligpedagogisk ledelse og organisasjonslæring. For å lykkes med dette må det ligge en skolekultur til grunn hvor lederne og medarbeiderne har et ønske om utvikling og spiller på lag for å nå oppsatte mål. For å knytte an til vårt case og fokuset her, er det nærliggende å gå nærmere inn på hva som kjennetegner skolekultur generelt og lærerkulturen i videregående skole spesielt? I vår observasjon av et avdelingsmøte så vi tydelig det som har vært kjennetegnet på videregående skoler med fagautonom, selvstendig og jeg- orienterte lærere hvor fokuset er undervisningen. Slik vi opplever det er kulturen her fortsatt preget av en negativitet opp mot autoriteter generelt, og skoleledelse spesielt, og som ikke skal bry seg med undervisning. På den andre siden, så vi også en skolekultur som var i forandring. I prosjektmøtet vi observerte så vi en tydelig leder med klart fokus på konsensus og en leder som var opptatt av å skape mening i samspill.

2.2.3 Skolekultur og ledelseskultur

Alle skoler utvikler sin kultur som består av tause kontrakter eller usynlige nettverk av normer og regler for hvordan man opptrer i organisasjonen. Noen skoler utvikler en raus og robust kultur hvor medlemmene får stor frihet til å prøve å feile. Andre skoler har forventninger til den enkelte som hemmer utvikling og læring, både for den enkelte lærer eller leder, eller for hele organisasjonen. Wadel (2002) skiller mellom ledelseskulturen, arbeidsdelingskulturen og læringskulturen. Ledelseskulturen omfatter normer og verdier med hensyn til ledelse og hva som kan forstås med ledelse. Vår erfaring tilsier at ved noen skoler strever man enda med et syn på ledelse som en motpart, en arbeidsgiverrepresentant som man forhandler med, mens for de aller fleste skoler er det nå vanlig å bevege seg mot en forståelse av ledelse som en samhandlingsprosess mellom ledere og ledede.

Arbeidsdelingskulturen knytter seg til normer og verdier og hvordan arbeidsoppgaver skal fordeles og utformes. Læringskulturen har normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som har med læring å gjøre (Wadel 2002). Undringskultur og fasitkultur er to begrep som Carl Cato Wadel (2005) tar i bruk. Det kan eksistere ulike læringskulturer innenfor en og samme organisasjon, men den ene læringskulturen vil ofte dominere over den andre. I lærende organisasjoner er forståelsen av ledelse en samhandlingsprosess som foregår mellom ledere og de ledede. En lærende organisasjon kjennetegnes ved fleksibel arbeidsdelingskultur og mangfold av oppskrifter for læring, læringsadferd og danning av ulike typer læringsforhold. Dette kan igjen forstås som produktiv faglig-pedagogisk ledelse hvor det å få til en kultur preget av produktiv læring står sentralt.

For å få til endringer kreves forandring. ”All forandring innebærer valg- mellom den veien vi går og veier vi lar være å følge” (Hargreaves, 2004, s. 30). Hargreaves(2004) er opptatt av lærerkulturer og hvordan de påvirker muligheter for endring og utvikling av organisasjonen. Han knytter dette tett opp til den lærende organisasjonen og beskriver hvilke lærerkulturer som best legger til rette for en kultur hvor organisasjonslæring står sentralt. Videre fremhever han at vi kan finne fire typer lærerkulturer; individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering (Hargreaves 2004).

En skolekultur preget av individualisme, hvor lederens og lærernes oppgaver er adskilte, legger opp til at den autonome læreren har makta over det som skjer i klasserommet, mens lederen hovedsaklig tar seg av de administrative oppgavene ved skolen som organisasjon. Mange skoler kjenner seg enda igjen i denne kulturen. Våre erfaringer som skoleledere er at

vi nå er i en brytningsperiode. Myndighetenes krav og forventninger til det indre liv i skolen, kompleksiteten av nye og gamle oppgaver og et ønske blant mange skoleledere og lærere selv, gjør at det samarbeides mye mer enn før. Arbeidstidsordningen til lærerne legger også opp til dette. Men tradisjonen med adskilte roller er sterk, så omstillingsprosessen tar selvsagt tid. Kanskje er ikke alle like interessert i samarbeid heller av ulike årsaker?

Kjennetegn for samarbeidskulturer er spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering, omfattende i tid og rom og uforutsigbarhet. Påtvunget kollegialitet kan karakteriseres ved: administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientering, binding til fast sted og tid og forutsigbarhet. Mange lærere og ledere vil kjenne igjen samarbeidsformen påtvunget samarbeid. I mange skoler finner vi begge samarbeidsformene. Vi som har jobbet i skolen i mange år har erfart at påtvunget samarbeid også kan føre til samarbeidskultur preget av frivillighet da en gjennom påtvunget samarbeid har erfart nytteverdien av samarbeidet og ønsker å videreutvikle dette. Erfaringsdeling er et begrep som er sentralt innenfor lærende organisasjoner. En skolekultur preget av at man deler på erfaringer og opplegg vil kunne gjøre den komplekse lærerhverdagen lettere og kanskje mer spennende. I en samarbeidskultur må man være innstilt på å ta imot og dele. Dette innebærer at kulturen må bære preg av tillit og trygghet. Tillit baseres på tidligere erfaringer, at man til en viss grad føler at man kjenner de en skal samarbeide med, at man er trygg på sin egen og de andres roller, at man kan stole på hverandre, at man ser at det er fellesinteresser og at verdisynet er noenlunde likt. (Johnsen 2005)

Hargreaves (2004) bruker begrepet balkanisering i forhold til lærerkulturer i skolen for å vise at lærerne i skolen kan organisere seg i undergrupper hvor man identifiserer seg selv med bestemte lærergrupper i fagseksjoner, klassetrinn, team m.m. Noen ganger kan grupperingene være skarpt isolert fra hverandre og kunnskaper og overbevisninger er adskilte. Videre kan undergruppene og gruppemedlemskap være stabil over tid, og lærerne ser på seg selv ut fra medlemskapet i gruppa (for eksempel lærer i 8.teamet, kroppsøvlingslærer eller spesialpedagog). Den balkaniserte kulturen kan også kjennetegnes ved sosialisering inn i «mitt» fag eller «mitt» undervisningstrinn. Denne fagsentrerte kulturen kan utvikle egne tradisjoner i skolen for hvordan man for eksempel skal undervise i de ulike fagene. Dette kan føre til distansering til andre tradisjoner og svekke kommunikasjonen med andre grupperinger. Denne personlige identifikasjonen kan bidra til at gruppa blir et samlingssted for egeninteresser, føre til økt status for noen fag og klassetrinn og medføre makt og innflytelse overfor fellesskapet. Dette er en form for

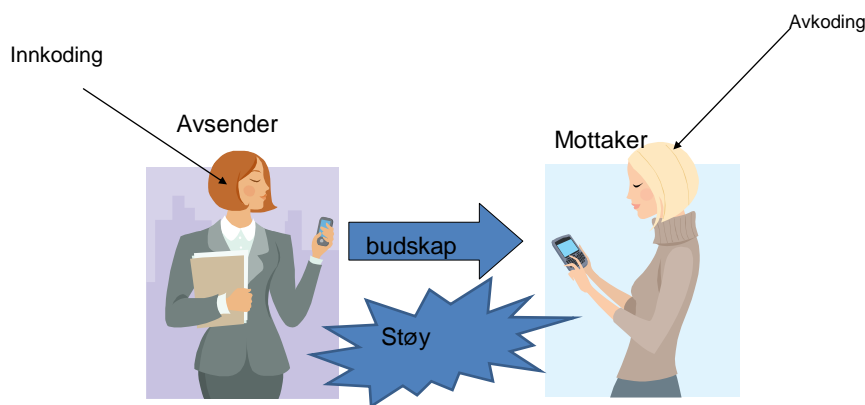
lærerkultur som er lett å identifisere og som vi kjenner igjen opp mot videregående opplæring. Den faglige fokuseringen er sterk og tydelig og lærerne vil ofte identifisere seg inn i sitt fag og fagområde. Det kan se ut til at jo høyere opp i utdanningssystemet læreren er, jo tydeligere blir den fagautonome læreren med tydelige referanserammer til en balkanisert kultur. I vår skolestruktur er det jo slik at fagene får større og større betydning. Kanskje ser vi etter innføringen av LK06 at ulike fag får mer fokus også helt ned på barnetrinnet? Dette er ikke nødvendigvis bare negativt da vi ser det som viktig at skoleleder ivaretar fagligheten og profesjonaliteten til læreren, men samtidig er det viktig å skape en kultur hvor fokuset er på helheten og forståelse for organisasjonen som en enhet.

Hargreaves(2004) mener videre at skolen trenger å restruktureres for å få gjort noe med uhensiktsmessige maktforhold og bruker i denne sammenheng begrepet bevegelig mosaikk. I modellen for den bevegelige mosaikken, erstatter man byråkratisk styring med myndiggjøring og profesjonalisering av aktørene i skolen. Lærerne får mer innflytelse på virksomheten. Felles mål, forpliktelser og samarbeid er viktig da dette styrker fellesskapet og motvirker kaos, men organisasjonsstrukturen må være fleksibel. Som skoleleder utfordres du av hvilken kultur som preger skolen din. Den bevegelige mosaikk henger også sammen med begrepet det postmoderne samfunn (Hargreaves 2004). Organisasjonsstrukturen har endret seg, og organisasjonene er blitt mer flytende, fleksible og dynamiske. Det innebærer at fleksibilitet, kreativitet og samarbeid er viktige forutsetninger i det postmoderne samfunn(Engelsen 2002). Ved fagligpedagogisk ledelse basert på en kultur hvor det er mulig å dele, reflektere og lære sammen, blir dialogen et godt verktøy å bygge relasjoner på (Spurkeland 2004). Han peker også på at dialogen kan bli et verktøy for å skape likeverd mellom leder og medarbeidere. Lederen må gå foran ved å vise sin avhengighet til andre ved å spørre andre til råds, lære seg til å stille spørsmål, gi utfordringer og sørge for at andre kan komme med argumenter og synspunkter. Men hva ligger egentlig i dialogen forstått som ledelsesverktøy, og hvordan kan vi forstå vi begrepet i teori og praksis?

2.3 Dialogbegrepet

Kommunikasjon, samspill og dialog er ofte begreper som blir brukt om hverandre. Vi vil forsøke tydeliggjøre skillet mellom disse begrepene. Begrepet dialog stammer fra det latinske ordet dia, som betyr gjennom og logos som betyr ord, tale eller fornuft (Svare 2006, s. 10). Vi ser på dialogen som en måte å forhandle seg frem til mening og forståelse,

gjennom en løpende kontakt og meningsutveksling via en samtale mellom to eller flere personer. Vi velger en utvidet forståelse av dialogbegrepet hvor fokuset ikke bare er den direkte kommunikasjonen mellom sender og mottaker, men også at de nonverbale ytringer som kroppsspråk er en del av kommunikasjonen (Dysthe 2001) I den tradisjonelle måten å tenke kommunikasjon på viser Säljö (2008) til at kommunikasjon kan ses på som en prosess der en person overfører informasjon til en annen person. En leder koder inn en melding som sendes som et medium ved hjelp av språk, tekst, bilde eller bevegelse med kroppen. Mottaker antas å avkode budskapet, huske det og gi det mening (Säljö 2008). I en kommunikasjonsprosess kan det være ulike forhold som kan være med på å forstyrre formidlingen av budskapet. Dette kan omtales som støy. Det kan være støy eller forstyrrelser i form av for eksempel mange barnestemmer, eller det kan være språkforskjeller, svikt i konsentrasjonsevne, at flere personer snakker samtidig eller at en er stresset.



Figur 2.1 Snever kommunikasjonsmodellen ¹

Vi har forsøkt å illustrere denne tradisjonelle kommunikasjonsmodellen i figur 2.1 for å vise denne mekaniske overføring av kunnskap, men hvor aspekter som meningsskaping gjennom interaksjonen mellom samtalepartnere ikke blir det sentrale. Ragnar Rommetveit (Øye 1999)

¹ Egenutviklet modell

hevder at vi må se språket i kontekst, innfelt i kommunikasjon, ytringene er avhengig av omgivelsene og at ytringene blir til gjennom en interaksjon mellom dialogpartnerne. Vår måte å forstå dialog på skiller seg fra den mer snevre betydningen av kommunikasjonstermen ved at interaksjonen mellom samtalepartnerne og konteksten blir det sentrale og ikke nødvendigvis budskapet.

Dialogbegrepet kan forstås og tolkes på ulike måter. For det første kan begrepet forstås normativt, ved at det etterstrebes en ideell symmetrisk dialog. Den andre måten å nærme seg begrepet på er den empiriske, hvor det ikke blir tatt stilling til om dialogen er god eller dårlig (Lysklett 2006). Det kan videre være hensiktsmessig å skille mellom et abstrakt dialogbegrep opp mot en mer konkret forståelse av begrepet, hvor det abstrakte representerer det som vi senere kommer inn på som den indre dialogen. Den representerer tankeprosessen som foregår i det enkelte individ, vi kan ikke observere denne direkte, men gjennom egen erfaring og samtale med mennesker kan vi få mer innsikt i hvordan det skjer. Vi ser den som abstrakt fordi vi ikke direkte kan observere denne dialogen. En annen abstrakt dialogform er dialogismen, hvor dialogen blir tatt i bruk som et eksistensielt begrep og at vi blir det mennesket vi er gjennom dialog med andre (Mørch, 2008, s.12). Dialogismen blir en filosofisk betraktning og derfor ikke observerbar. Det konkrete dialogbegrepet omhandler den fysiske observerbare ytre dialogen som kan forstås både normativt eller empirisk. Vi vil her legge til grunn en empirisk innfallsvinkel for vår forståelse og bruk av begrepet dialog. Dette velger vi fordi vi ønsker å ha et analytisk fokus på begrepet dialog. En annen årsak er at ut fra vårt ståsted som skoleledere og mennesker er det vanskelig å definere hva som er god eller dårlig dialog da dette blir farget av hvilket verdisyn vi har. Hva som er målet for dialogen, konteksten og interaksjonen mellom menneskene er avgjørende for resultatet og hvorvidt dialogen fører til økt forståelse. Når vi ønsker å ha fokus på meningskapning og læring, blir dynamikken og spenningsdimensjonen det sentrale framfor en vurdering av hvorvidt det er en god eller dårlig dialog det er snakk om.

Videre i oppgaven vil vi knytte an til Bakhtins (2005) forståelse av dialogbegrepet som bygger på hans forståelse av at mennesket er definert ved sitt forhold til andre. Gjennom den andre blir vi "oss selv" Hos Bakhtin blir den gjensidige relasjonen mellom de ulike stemmene grunnlaget for dialogbegrepet. Dette samsvarer også med det sosiokulturelle perspektivet som vi har valgt, hvor fokuset er at læring skjer i samspill mellom individer. Vår forståelsesramme bygger også på Linells beskrivelse av hvilken kraft dialogen uttrykker.

Følgende sitat fra Linell synes vi viser noe av kompleksiteten ved dialogbegrepet og hvor mange faktorer som er med og påvirker utfallet og hvilken mening vi skaper-

Thus the power of dialogue dynamics, seen as the interplay of participants' initiatives and responses, quite apart from the discourse itself, generates a web of social relations, commitments and responsibility, and possibly also shared knowledge, attitudes and perspective. (Linell, 1990, s. 147)

For å vise den historiske utviklingen på begrepet dialog har vi valgt å ta med et historisk tilbakeblikk på dialogbegrepet og vise hvordan ulike teoretikere innen ulike fagdisipliner har valgt å tolke og bruke begrepet.

2.3.1 Et historisk perspektiv på begrepet dialog

I vårt arbeid med kilder har vi erfart at dialog er et begrep som har blitt anvendt i flere tusen år, på mange ulike måter, og at begrepet stadig er aktuelt. Det er derfor naturlig å ta et kort historisk tilbakeblikk for å forstå hvordan dialogbegrepet har vært brukt og brukes i ulike fagdisipliner. Fagdisiplinene glir inn i hverandre og det kan være vanskelig å vite nøyaktig hvor skillet går. Da er det fint å støtte seg på Linell, slik vi har hørt ham på en forelesning i Stockholm juni 2009, (Linell, 2009, 4.juni) uttrykke følgende; ”verden kommer ikke til oss i fagdisipliner”. Ragnar Rommetveit støtter dette med at mennesket og samfunnet vil bli liggende i et ukjent land ”dersom en ikke våger å bryte faggrenser” (Øye, 1999, s.4). Linell (2009) setter de ulike fagdisiplinene som språkvitenskap, filosofi, psykologi, pedagogikk, det etiske og medisinske inn i ett historisk perspektiv. Linell(2009) plasserer også teoretikerne inn i et monologisk og dialogisk perspektiv, det vil føre for langt å gå nærmere inn på denne måten å skille på bruken av dialogbegrepet.

Den stimulerende samtalen var viktig for antikkens filosofer. De som var interessert i filosofiske tanker kom sammen for å utøve dialogen for å oppnå åndelig vekst. Sokrates (470 f.kr -399 f.kr) var en av filosofene som søkte kunnskap og var interessert i filosofiske tanker. Han søkte visdom ved å stille spørsmål. Denne fremgangsmåten har siden blitt kalt den sokratiske ironi. Sokrates stilte spørsmål, lot som han ikke visste svaret og fikk sine samtalepartnere med i dialogen. I følge Moum, Granmo og Børresen (2008) mente Sokrates at gjennom den levende samtalen, dialogen, kan man vinne innsikt. Platon, en av Sokrates elever, var opptatt av dialogen, og sammen med Sokrates var de sterkt uenig med sofistene i at kunnskap ikke kunne ha allmenngyldig moral. Det var gjennom dialogen – samtalen, at en

kunne få innsikt i kunnskap. Litt seinere i den filosofiske historien kan vi lese at Aristoteles hadde en noe mer dialogisk tenkemåte i sin retorikk. Han hevdet at meningskapning var avhengig av sosialt og dynamisk samspill (Linell, 2009, s. 389). De fleste kjenner Aristoteles og hans gylne middelvei.

Innen den pedagogisk- psykologiske fagdisiplinen kan Vygotskij stå som representant for det dialogiske perspektivet og hans læringsteorier er nært knyttet opp mot det sosiokulturelle perspektivet. Han var psykolog, og svært opptatt av at læringen skjer i sosialt samspill, og i interaksjon mellom individer, (Dysthe & Igland 2003). Omgivelsene er ikke bare en ramme rundt, men et utgangspunkt for hvordan læring skjer. Vygotskij var opptatt av å forstå hvordan mennesket utviklet seg, der han spesielt var opptatt av høyere psykologiske prosesser, hvor han regnet kulturelle og kognitive redskaper som språk, skriving, fortelling og tenking som funksjoner som var med og utviklet menneske. Dysthe & Igland (2003) fremhever at Vygotskij tanke eller ide var at atferd, kognisjon, språk og tenkning, individ og miljø må studeres i sammenheng, de utgjør en enhet og alt henger sammen. Vygotskij fremhever språket som medierende artefakt for læring og utvikling, men i følge Dysthe & Igland(2003) gir ikke Vygotskij oss nok innsikt og redskaper for å forstå den språklige kommunikasjonen. Han har fokus på den språklige enheten i sine analyser, ikke på ytringene eller tekster. Han har heller ikke fokus på det som Holquist uttaler ”the particular feature in language that serves as the threshold between selves and others”(Holquist, 1990, s. 57). Dette fører oss inn på Mikhail Bakhtin. Han er opptatt av språkets dialogiske natur og hvordan ytringene er den grunnleggende analyseenheten (Dysthe & Igland 2003) Hans filosofi om dialogens betydning for menneskelig eksistens, dialogismen, har tydeliggjort det dialogiske på en særdeles tydelig måte. Innenfor språkvitenskapen var Bakhtin opptatt av dialogen som en del av språket og tanken, der språket er alle former for språklig ytring. Ytringene er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet og vårt forhold til andre mennesker. ”Dialogiske relasjoner er et nesten universelt fenomen, som gjennomsyrrer all menneskelig tale og i hele tatt alle relasjoner og manifestasjoner i menneskenes liv” (Børtnes, 2001 s. 97). Bakhtins teorier er også som Vygotskij, tett knyttet opp mot det sosiokulturelle perspektivet på læring. Siden Bakhtin vil være en av hovedteoretikerne i denne masteroppgaven, vil vi i kapittel 2.4 omtale hans teori om dialogen og dialogismen mer inngående. Bakhtin representerer i utgangspunktet en språkvitenskapelig fagdisiplin

Per Linell og Ragnar Rommetveit er også solide representanter innen det dialogiske perspektivet. Linell representerer språkvitenskapen. Han er professor i lingvistikk med spesialisering i dialogteori. Linell er opptatt av begrepet dialogen opp mot menneskelig samhandling og tar i bruk dialogbegrepet for å forstå samhandlingen bedre. Språket er sentralt for Linell og dette viser han med fokuset på konversasjonsanalyse. Samtalen er kontekstuellet betinget og det en sier må knyttes til det den andre først har sagt, og samtalen skaper kontekst for den personen som skal snakke. Linell fokuserer også på motsetninger i dialoger i et samarbeid, og basert på disse motsetningene har han skissert ulike deltagermønstre (Linell 1990) I kapittel 2.4.5 kommer vi mer inngående inn på teorien bak de ulike deltagelsesmønstrene. Professor Ragnar Rommetveit er opptatt av kognitive og språkpsykologiske spørsmål. Han er genuint opptatt av dialogen, som står svært sentralt i hans forskning. Som språkpsykologisk forsker har hovedtanken vært at en alltid må se språk i kontekst, innfelt i kommunikasjon, hvor dialogen er helt sentral. Denne forståelsesrammen og grunnholdningen er sentral hos Rommetveit og han bruker dem for å forstå psykologiske og sosiale problemer, hvor mennesket får sin identitet, og blir et menneske med verdier og tanker ved å ha kontakt med andre. (Øye 1999) Rommetveits teorier kom omtrent samtidig med at Bakhtins skrifter ble utgitt i vesten (Dysthe 2005) og Rommetveit og Bakhtin har mange fellesnevner.

Innenfor de etiske og religiøse fagdisiplinene kan vi trekke fram blant annet Emmanuel Levinas. Levinas (1906-1995) var en jødisk filosof født i Litauen, men ble fransk statsborger i 1930. Han arbeidet med en forlengelse av fenomenologien etter inspirasjon fra sine lærere Husserl og Heidegger. Levinas humansime og filosofi har ofte blitt kalt for etikk (Stanford Encyclopedia of philosophy, 2009). Videre kan vi lese at "he is exploring the meaning of intersubjectivity and lived immediacy in light of three themes: transcendence, existence, and the human other" (Stanford Encyclopedia of philosophy, 2009). Som vi forstår er Levinas opptatt av den andre og eksistensen. I følge Levinas teorier er det i utgangspunktet et asymmetrisk forhold mellom de ulike aktørene i en dialog (Gjerberg 2008). I følge Levinas skal alle få samme anerkjennelse på tross av ulik bakgrunn både kulturelt og religiøst. Vi skal alle integreres i fellesskapet og dele de godene som er der. Levinas skal ha sagt: "Før dialogen kommer diakonien ... Før man begynner å samtale, så skjer det et møte som krever noe av deg som person – en innlevelse og en åpning mot noe annet enn deg selv og din

omverden, dine interesser og ditt perspektiv” (Bostad & Svare, 2003, s.2). Møtet mellom mennesker blir et viktig utgangspunkt, og det er i møtet utvikling og forståelse skjer.

Så langt har det vært ulike humanistiske fag som har vært representert i vår framstilling for å belyse det dialogiske perspektivet, men også innen for mer naturvitenskapelige retninger ser vi bruken av dialog. Innenfor den medisinske forskningen er Professor Hugo Lagerkrantz sentral. Han har forsket på hvordan hjernen blir utviklet i et foster, og viser til hvor viktig det er med stimulering av hjernen til premature babyer. I sitt foredrag på Bakhtinkonferansen i Stockholm juni 2009 viser han til hvordan premature babyer reagerte på ulike lyder, der språklig og kulturell stimulering er essensiell for utvikling av hjernen. Babyen reagerte mest på de vokalene som de kjente til og ble stimulert med. Babyen forholdt seg rolig når nye og ukjente vokaler ble presentert for dem. I kritiske faser har han funnet ut at det er svært viktig med stimulering av hjernen, ellers vil celler som ikke mottar impulser forvinne. Professor Lagerkrantz hevder barnet er i dialog med omverden ganske tidlig. Da babyen bare reagerer på kjente lyder, viser han til hvor kontekstbundet mennesket er og gjennom andre får sitt ”jeg” helt fra starten av.

Vi vil i neste avsnitt presentere vår forståelse av Bakhtins teorier, fordi vi anser han for å være den mest sentrale teoretikeren innenfor det dialogiske perspektivet.

2.4 Bakhtin og Dialogen

Bakhtins teorier og filosofi om dialogen kan deles opp i tre hovedemner; dialogen i et makroperspektiv, dialogismen, dialogen i et mikroperspektiv og monolog versus dialog (Dyshe 2005). I dialogismen viser Bakhtin til dialogen som en grunnleggende forståelsesramme for samhandling mellom mennesker. Dialogismen kan ses på som Bakhtins språkteori samtidig som den representerer mange av de filosofiske tankene Bakhtin har. Dialogen i et mikroperspektiv viser til hvordan mening og forståelse skapes, og får frem kontekstens betydning i meningsskapningen. Begrepene intersubjektivitet og alteritet vil også bli presentert her som en del av spenningsdimensjonene i dialogen. Det siste hovedemnet er dialogen versus monologen, hvor monologiske ytringer ikke gir rom for egen refleksjon. Dette fører oss over til skoleledersposisjonen i organisasjonen som kan påvirke skolelederens dialog. Ytringene til skoleleder kan pga den formelle rollen skoleleder har i organisasjonen oppfattes som autoritative. Hvordan vi som ledere og medarbeidere, avhengig av roller, makt, relasjon etc., er deltagende i samtalen, har noe å si for dialogens

utfall. Hvorvidt dialogen kan bli et ledelsesverktøy for utvikling og læring, eller et maktmiddel for å oppnå noe bestemt, er avhengig av lederens grunnsyn på dialog. Derfor presentere vi tilslutt teori om begrepene asymmetri og symmetri. Før vi går inn i Bakhtins teorier vil vi gi en kort omtale av Mikhail Bakhtin. Dette tror vi er et nyttig bakteppe å ha med seg inn i forståelsen av hans teoretiske univers.

2.4.1 Mikhail Bakhtin (1895- 1975)

Mikhail Mikhailovitsj Bakhtin vokste opp i Sovjetunionen. Mikhail Bakhtin studerte klassisk filologi, og han fikk impulser fra professor, Th. Zielinski, som var en av datidens fremste professorer innenfor klassisk filologi. Første verdenskrig gjorde det vanskelig å forsette studiene, så Bakhtin startet som gymnaslærer og under denne perioden traff han filosofen Matvej Isaevitsj Kagan (1889-1937). Kagan og Bakhtin ble venner og dette vennskapet ble nok avgjørende for Bakhtins filosofiske orientering.

”Hovedverket i Bakhtins forfatterskap er boken om Dostojevskij” (Jostein Børtnes, 2001 s. 95). Den ble utgitt 1929, og Bakhtin ble arrestert samme år for anti-sovjetisk virksomhet. Boken ble ingen stor suksess, og det er først i 1963, når tre moskvastudenter med stort pågangsmot og energi får gitt ut Dostojevskij-boken i en ny og omarbeidet utgave, at Bakhtin blir verdensberømt. Bakhtins verk om Dostojevskij kan også leses som en fremstilling av hans egen livsfilosofi, basert på begrepet dialog. Her er språket alle former for språklig ytring som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet og vårt forhold til andre mennesker. Bakhtin anser dialogiske relasjoner som nesten universelle fenomen, som gjennomsyrrer all tale og alle relasjoner og manifestasjoner i menneskenes liv (Bakhtin 2008). Han skrev aldri noe om pedagogikk, men i og med han var foreleser for læreskolestudenter, har han nok anvendt sine teorier om språk og tenkning, interaksjon og kommunikasjon i en pedagogisk kontekst. Bakhtin gir oss en forståelsesramme og et overordnet perspektiv på virksomheten i skolen, som inkluderer menneskesyn, kunnskapssyn og språksyn (Dysthe 2005).

2.4.2 Dialogen i et makroperspektiv

Bakhtin har utviklet en teori og en filosofi om dialogen som grunnlag for all mellommenneskelig forståelse. Denne språkteorien har Holquist (Mørch, 2008, s.12) kalt dialogismen. Dialogismen har utviklet seg fra en språkteori til å bli en filosofi og en ideologisk retning hvor samfunnsdiskursen blir en viktig drivkraft. Det er viktig å merke seg

at Bakhtin ser på det å leve som dialogisk; "Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialogen, stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv" (Børtnes, 2003, s. 102). Dette sitatet understreker det ideologiske og samfunnskritiske, og at vi lever uavsluttet gjennom forholdet til andre, der vi forstår oss selv gjennom kommunikasjonsprosesser med andre. Vi kan ikke se på oss selv uten å forholde oss til den andre. "Jeg oppnår bevissthet om meg selv, jeg blir meg selv bare ved å avsløre meg ovenfor den andre, gjennom den andre og den andres hjelp" (Bakhtin 1984, s.311-312). Omtrent samtidig som Bakhtin ble kjent her i vesten, kom Ragnar Rommetveit ut med sin teori basert på dialog (Dysthe 2001) Han forkynner at dialogisme er helt fundamentalt i menneskelig kommunikasjon og samlivsform. Mennesket er født dialogisk og i fra første stund kommer barnet i dialog med tradisjonene og kulturarven som Bakhtin kaller stemmer fra fortiden (Øye, 1999). Dialogismen blir en forståelsesramme på hvordan et menneske utvikler seg, med verdier og tanker i kontakt med andre, og at mening blir til i en samhandling mellom mennesker. Gjennom dialog er individene gjensidig involvert i hverandre og konstruerer sin sosiale virkelighet. Som menneske definerer du egenskapene dine gjennom forhold til andre der språket får en sentral rolle. I sin tolkning av Rommetveit sier Lysklett (2006) at meningsskapning skjer gjennom deltagelse i ulike kontekster og i interaksjonen mellom deltagerne i dialogen. I et dialogisk perspektiv ser en læring som en felles prosess, der "aktørene er gjensidig orientert mot hverandre" (Lysklett, 2006 s. 24).

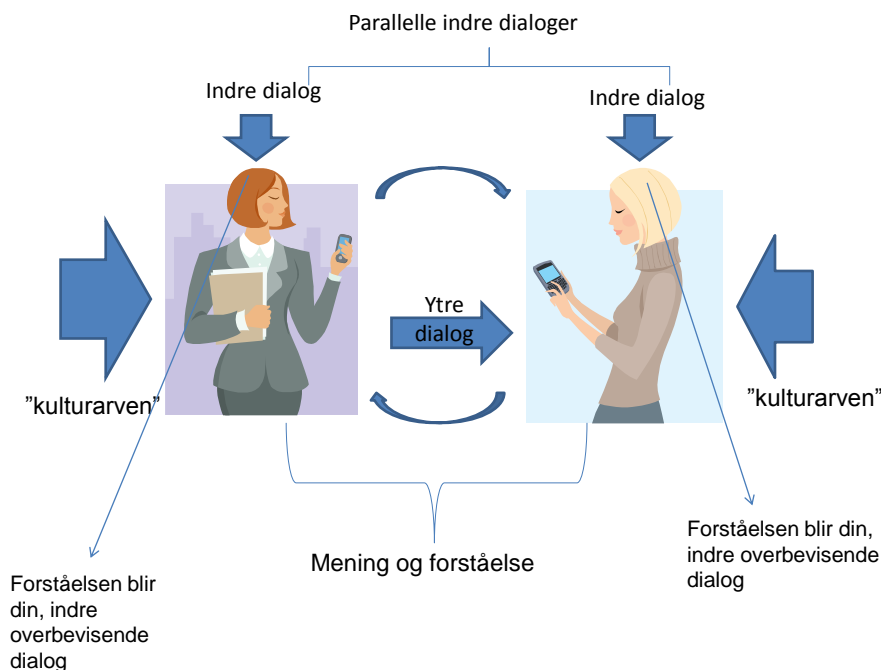
2.4.3 Dialog i et mikroperspektiv

Dialog på mikronivå omhandler meningsskaping, hvor Bakhtin ser på interaksjonen mellom individene og at det er "vi" som skaper mening og ikke individet alene. Responsen fra mottakerne er "det aktiverende prinsipp" (Dysthe, 2005, s. 80). Meningskapingen skjer i et samspill og i en kontekst. I en kommunikasjonsprosess er det språket som fungerer som et verktøy for tankene. I Bakhtins teori er språket dialogisk og ytringene kan være både skriftelige eller verbale, men det er språket som er den språklige enhet. Bakhtin knytter menneskelig kommunikasjon som er sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner, opp mot det sosiale, kulturelle og det individuelle planet (Dysthe, 2005). Det vil si at Bakhtin ser på at ytringene har med seg noe "gammelt" og noe "nytt", og det er i dette samspillet meningen blir til. Partene i dialogen er medprodusenter av mening. Det er ingen som eier språket i dialogen for språket kan ikke løsriives fra konteksten (Øye 1999). Det blir ergo "vi" som skaper mening og ikke jeg alene. Mening og forståelse blir til ved respons og

tilbakemelding fra mottakeren av budskapet og de er gjensidig avhengig av hverandre. Samtalen blir da viktig i en utviklende prosess, der samhandlingen og tenkingen blir vevd sammen i en avhengighet i forskjellige situasjonelle og kulturelle kontekster. I neste avsnitt redegjør vi videre for meningsskaping, for deretter å vise hvordan vi mener at konteksten er viktig for å skape forståelse. Dette blir et viktig aspekt i vår analyse for å utvikle forståelse for dialogen som ledelsesverktøy.

2.4.5.1 Meningsskaping og forståelse

Dialogen er sosialt organisert, der relasjoner gir innsyn i hvordan mening oppstår. En ytring er en avgrenset bit i en kommunikasjonskjede, der ytingen skal gi svar på forgående ytring og samtidig innstille seg på kommende ytring. Ytringene kan være både muntlige og skriftlige, og de er med på å påvirke både i nåtiden og de ytringene som skjer i framtiden. Nonverbale ytringer som kroppsspråk, små tilbakemeldinger som nikk, hm, intonasjoner, og mangel på respons kan også ses på som ytringer. Det er ikke sender som eier ordet, stemmer fra tidligere bruker setter sitt preg på ytringen og den kan ses på som "ein møtestad for samspel og konfrontasjonar mellom talande personlegdomar med ulike verdiposisjonar" (Dysthe, 2003, s.111). Tid og rom er sentrale begrep og dette rammer inn den kronotope delen av Bakhtins teori. (Mørch, 2008, s. 26,). Den som ytrer seg vil som regel anta at den som hører på har et minstemål av fellesverdier og bakgrunnskunnskap som ligger til grunn for ytringen. Men er det alltid slik i en skoleleders hverdag at man kan regne med at alle har et minstemål av fellesverdier og bakgrunnskunnskap? Rommetveit (Mikkelsen & Weinholdt 2005), viser til at språket er felles i et dialogisk paradigme, men vi har alle investert i ulike "aksjeposter", som gjør at vi har ulike *forhold* til vårt daglige språk. "I dialogiskbasert kommunikasjonsforskning blir språkligformidlet mening utforsket som et produkt av et samarbeidsprosjekt mellom samtalepartnere." (Mikkelsen & Weinholdt, 2005, s. 35). Mening er ikke noe som bor eller blir skapt av individet, men blir skapt og gjenskapt i samhandling mellom aktørene i dialogen. Den grunnleggende komponenten i kommunikasjon vil derfor være den dialogiske interaksjonen mellom ytringene og forståelsen.



Figur 2.2 Indre og ytre dialog²

I figur 2.2 har vi forsøkt å visualisere forholdet mellom indre og ytre dialog, og hva som påvirker dialogen. Den indre dialogen blir den indre tankeprosessen som foregår i det enkelte individ. Den ytre dialogen blir ytringene som sendes mellom individene, muntlig eller skriftlig. Den ytre dialogen skaper en prosess i individet som setter i gang en indre dialogen, ved at nye ord og innspill vever seg sammen med vår egen tankeprosess. Både den indre og ytre dialogen blir påvirket av kulturarven og konteksten. Vi forstår det slik at dette er individenes egen læring og meningsprosess fordi den indre dialogen skaper en forutsetning for hva ytringen vil inneholde.

Bakhtin (2008) viser at å skape mening og forståelse er en aktiv prosess mellom partene som ytrer seg. Meningen bor ikke i individet, men blir skapt og gjenskapt av parter som samhandler i en situasjon. Den som ytrer seg henvender seg alltid til noen, enten ved å svare på en ytring, eller skrive til noen, og uansett hvilke kommunikasjonsform vi velger, påvirker det ytringen. Hvordan vi ytrer oss blir også påvirket av den vi samhandler med, i hvilken

² Egenutviklet modell

grad dialogpartneren kjenner emnet, og hvilken kunnskap man har om det. I denne ytringen mellom partene blir det skapt en forståelse og mening, det ”indre overtyande ord” (Dysthe 2005). Rommetveit uttrykker det slik at dialogpartneren er ”medprodusent” av mening (Dysthe 2005). Her kan vi gi et eksempel fra caset vårt. I prosjektmøtet, møtet med ulike aktører i skolen som har som mandat å videreføre skolens prosjekt om Vurdering for læring, henvender skoleleder Idunn seg ofte til tillitsvalgte for eleven. Hun viser tydelig at hun er opptatt av at han forstår de statistiske begrepene som skoleleder Birk bruker om evalueringen. Hun ber eleven om råd på hvem som bør være med i evaluering og på hvilken måte evaluering best kan gjennomføres. På denne måten forsøker hun å sikre seg at dialogpartneren kjenner til emnet, forstår og konstruerer egen mening.

2.4.5.2 Kontekst

Kontekst er et stort og vidt begrep. Vi har i kapittel 2.1 definert begrepet i et sosiokulturelt perspektiv og sett det i sammenheng med betydningen av å lære og å skape mening.

Kontekst kan forstås som de omstendighetene som knyttes opp til meningsskapningen hvor det historiske, kulturelle og sosiale er faktorer som er med på å påvirke oss som menneske. Forståelsen av en diskurs, et møte eller et samspill mellom leder og medarbeider kan ikke forstås uten å ta hensyn til konteksten. Fordi konteksten påvirker omstendigheten rundt en ytring eller hendelse som igjen er med på å påvirke hvordan vi forstår ytringen. Konteksten er dynamisk, og vil endre seg alt etter hvem som er aktører og hvordan de kommuniserer og utøver kognitive handlinger (Linell 2009). Konteksten omfatter altså både de eksterne fysiske omgivelsene og de psykiske omgivelsene. Eksempelvis foregår hva mellom de ulike aktørene i samhandlingen som påvirker ytring, læring og meningsskapning? ”It is impossible to single out relevant contexts from the meanings of utterance and interactions, or vice versa” (Linell, 2009, s. 17).

Språket har et betydningspotensiale (Lysklett 2006), og hva som gir ordene betydning i en kommunikasjon påvirkes av er konteksten. Dialogen blir ikke bare konstruert ved at vi svarer på tidligere ytringer og kommende svar. Dialogen handler i tillegg om i hvilken kontekst ytringen opptrer innenfor, der kulturelle og sosiale forskjeller kan gi ulike former for språk og praksis. Bakhtin ser på at den individuelle indre stemmen er formet gjennom det sosiale språket en tilhører. Sosialt språk kan være knyttet til profesjon eller en aldersgruppe, eller sosial tilhørighet eksempelvis familie eller venneflokk. Skolen er preget av mange ulike profesjoner, yrkesgrupper og roller alt fra elever, teknisk personale til lektorer i matematikk.

Det sosiale språket inneholder kulturelle verdier og væremåter som påvirker måten vi er på, hvordan vi tenker og hvordan vi er med på å bidra til å skape mening i dialogen. Disse aspektene ved det sosiale språket kan være viktig for skoleleder å ta hensyn til i sin utøvelse av ledelse, fordi muligheten for misforståelser og feiltolkninger kan være til stede i ulike dialogsituasjoner i et kollegium med ulike profesjoner og roller. Språkfellesskapene utvikler en ytringsform som er relativ typisk for fellesskapet. Bakhtin (2005) kaller dette for talesjangere. Mønstre for samhandling, tenking og erkjennelser som er preget av tidligere kontekster kan defineres som talesjanger. Talesjangeren vi tilhører vil alltid legge en ramme for meningen vi skaper og kan skape. Alle typer ytringer fra de vitenskapelige tidsskriftene til den dagligdagse praten med naboen er preget av ulike talesjangere. Disse sjangerne er fleksible og tillater stor grad av variasjon og vi vil alltid reflektere over ytringens formål og gjøremål noe som gjør at ytringene alltid vil forandre seg. ”Vi bruker noe som er gitt, på samme tid som vi tilfører noe nytt, om enn aldri så lite” (Dysthe, 2003, s. 114). Bakhtin er opptatt av at ytringen ikke tilhører oss som enkeltmennesker men at ordet bærer med seg stemmer fra fortiden og tidligere brukere (Bakhtin 2008, s.201). Igjen kan vi merke hvordan tid og rom-begrepet er viktig for å forstå helheten av ytringen i dialogen. Betydningen av ytringen kan og vil nok ha en historisk verdi fordi ytringene bærer preg av stemmer fra tidligere tider. I en dialogisk interaksjon kommer vi i dialog med tradisjoner og kulturarv som representerer et fortolkningsfellesskap (Øye 1999) og som hjelper oss til å skape mening. For å eksemplifisere dette kan vi ta med et eksempel fra egen skolelederhverdag. I rollen som skoleleder kan man fort komme i ett krysspress hvor rolleforventingene varierer. Medarbeiderne har sine ønsker om resultatet av samhandling og skoleeier har sine forventninger. Når en sak skal gjennomføres må en ofte forholde seg ulikt til de ulike nivåene i organisasjonene. Overfor medarbeiderne i avdelingen vil pedagogiske argumenter knyttet opp til lærernes hverdag være fruktbart for å skape forståelse. Opp mot skoleeier, vil ytringer knyttet opp mot økonomi, måloppnåelse og resultater være mer sentrale for å få gjennom sin sak. Vi har alle ulike forhold og forståelse for rollen. Linell (2009) tydeliggjør noen viktige faktorer som er knyttet opp til språk og kommunikasjon: Hva er det som er kommunikativt relevant mellom de ulike samspillpartnere i en dialog? Spørsmål som kan stilles er hvilke tilgang har deltakerne på de ulike ressursene tilknyttet konteksten, eksempelvis ordforråd, retoriske ferdigheter og felles forståelsesramme. Hvordan observerer og oppfatter den enkelte i dialogen den konkrete situasjonen? Hvilke kunnskaper har deltakerne om hverandre og om sakene som blir tatt opp i dialogen? Ordet mening er åpent helt til det blir brukt i en kommunikativ handling og sett i kontekst (Mikkelsen & Weinholdt 2005). For å tydeliggjøre

dette bruker Rommetveit eksemplet med Mrs. Smiths bruk av ordet ”jobb”, (vi har skrevet det om på vår måte):

”Mr. Smith skyver rundt på en gressklipper en lørdag morgen. Mens Mr. Smith skyver rundt på gressklipperen, får Mrs. Smith to telefonopprigninger. En av dem er fra en venninne, Betty, som kjenner til familien Smith, og som ikke ser på Mr. Smith som en særlig arbeidsom mann på hjemmefronten. ”Nå, ligger den late mannen din enda?” spør venninnen Mrs. Smith. ”Nei, Mr. Smith jobber, han klipper plenen”, svarer Mrs. Smith. En liten stund etter denne telefonsamtalen, ringer Mr. Johnson, en venn av Mr. Smith. Mrs. Smith tar det for gitt at Mr. Johnson ringer for å høre om mannen er på jobb, eller om han har fri så han kan dra og fiske med han. Derfor, når han spør: ”Jobber mannen din denne formiddagen?”, svarer Mrs. Smith, ”Nei, Mr. Smith jobber ikke, han klipper plenen”. Mrs. Smith sier til sin venninne Betty at mannen jobber, og til Mr. Johnson at han ikke jobber.”(Mikkelsen & Weinholdt, 2005. s.35)

Ordet ”jobb” får her to ulike betydninger i de ulike kontekstene, samtidig som det skaper mening for deltakerne i samtalen. Den ordet er rettet mot blir medforfatter av mening til ytringen. Dette blir produktet av interaksjonen mellom dialogpartnerne. (Mikkelesen & Wienholdt 2005).

2.4.6.1 Intersubjektivitet og Alteritet

I en organisasjon er utvikling, etter vår erfaring, ofte satt i sammenheng med begreper som endring, effektivitet, læring og ledelse. Vi søker hele tiden å endre oss i en positiv retning og skape utvikling. Bakhtin og Rommetveit er opptatt av at mening og forståelse skapes i kommunikasjonsprosessen. Bakhtin går noe videre, han sier at det er i spenningen og konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at ny innsikt oppstår. Å kunne ta innover seg andres perspektiver er viktig i en kommunikasjon. Rommetveit støtter dette, og viser til at kommunikasjonspartner ”must have the capacity to adopt the perspectives that are proposed by the other participants in a dialogue”. (Rommetveit, 1974, s.44). Begrepet intersubjektivitet beskriver dette, hvor det å ta hverandres perspektiv og å respondere på perspektivet står sentralt. Men samtidig er det som Bakhtin viser til, viktig å få frem de ulike stemmene og refleksjon over ulike perspektiver. I begrepet alteritet ligger det at en av deltakerne fører inn ett nytt og ukjent perspektiv. I neste avsnitt beskriver vi begrepene intersubjektivitet og alteritet nærmere.

Intersubjektivitet

Vi inntar en analytisk og drøftende perspektiv på dialogbegrepet knyttet opp mot dialogen som ledelsesverktøy og definerer derfor ikke hva som er god eller dårlig dialog. Som leder

prøver man allikevel å få til prosesser som skal drive organisasjonen fremover. En fruktbar dialog kan kjennetegnes ved at partene klarer å ta den andres perspektiver og oppnå en felles forståelse gjennom kommunikasjon mellom to eller flere parter. Begrepet intersubjektivitet beskriver dette fenomenet (Lysklett 2006). Vi har alle i utgangspunktet vår egen subjektive oppfatning over aktuelle temaer, gjennom dialogen kan dette omdannes til felles forståelse mellom individene, altså intersubjektivitet. Vår egen begrensede kunnskap om temaer blir beriket av den andre i dialogen og vi kan oppnå en innsikt og forståelse preget av mangfold. ”Dette er dialogens viktige relasjonelle funksjon” (Johnsen 2005, s. 122)

I fenomenologisk forstand og i et sosiokulturelt perspektiv kan begrepet intersubjektivitet forstås ved å beskrive dialogpartnerens livsverden og erfaringene som er tilgjengelig for andre enn hans selv. I følge Linell (2009) vil kommunikasjon bli umulig uten noen som helst form for intersubjektiv forståelse mellom deltakerne. Vi trenger en viss form for felles referanseramme når vi går inn i en dialog. En ytring kan virke både fremmed og rar på mottaker, men ved å ta innover seg en annens perspektiv, kan det være med på å ”tvinge” vedkommende til å reflektere over og forstå ytringen i et annet perspektiv. Resultatet kan være med på å berike han selv, kollegiet, og føre til kunnskaps- og språkutvikling. Har man oppnådd intersubjektivitet, har partene klart å få en forståelse av den andres perspektiv i følge Lysklett (2006). Som eksempel fra eget case kan vi trekke fram hvordan Fortuna videregående skole har lagt til rette for elevsamtaler. Vi tenker oss at ledelsen i utgangspunktet forventet at lærerne skulle gjennomføre samtalene innenfor sin bundne tid. Gjennom dialog med medarbeidere og vilje til å sette seg inn i deres perspektiv, har de erfart at lærerne tvilsomt vil klare å få dette til i en krevende skolehverdag. Elevsamtalene gjennomføres derfor ved at elevene får læringsoppdrag og lærerne gjennomfører elevsamtalene i bunden tid og undervisningstid. Dette er en ordning som bifalles av alle aktørene.

Intersubjektivitet handler, slik vi tolker det, om den felles forståelse, en orientering mot den andre, som er oppnådd gjennom dialogen. Forholdet til den andre er sentralt.

Intersubjektiviteten kan sies å foregå på to ulike nivå. For det første forventer vi en rasjonell samtalepartner hvor vi i utgangspunktet har et ønske om å forstå ytringene til hverandre, en grunnleggende andreorientering. For det andre ligger det en forutsetning om samarbeid for å forstå den andres perspektiv (Lysklett 2006). Vi ”tuner” oss inn på den samme kanalen, ”akkurat som de gamle radioapparatene”. Som tidligere nevnt er det spenningen mellom aktørene som er med på å skape utvikling og forståelse. Vil alltid en intersubjektiv holdning

være med på det? Bakhtin har introdusert begrepet ”kreativ forståelse” (Dysthe, 2001, s.117) Kreativ forståelse beskriver han som en åpen og aktiv dialog, hvor de ulike stemmene og perspektivene konfronterer hverandre. Dette kan igjen føre til en utvidet meningsforståelse. Bakhtins begrep kreativ forståelse fører oss inn på alteritet.

Alteritet

For å oppnå ny innsikt viser Bakhtin til at det må oppstå spenning mellom de ulike stemmene (Dysthe 2003). Vi har under kapittel 1.2 definert hva vi legger i begrepet spenninger og knyttet det opp mot ett av forskningsspørsmålene våre, hvor vi har sett spenninger som aktiviteten mellom utvalgte variabler. Dette forskningsspørsmålet er; Hvilke spenninger framkommer i dialogen mellom leder og medarbeidere? Bakhtins bruk av begrepet, forstår vi som knyttet tett opp mot å skape konfrontasjon og la de ulike stemmene høres i dialogen. Linell uttrykker at ”It is the disruptive influences of the other wich introduce tensions” (Linell, 2009,s 83). Ordnett definerer begrepet alteritet definert som annethet (Ordnett, 15.10.2009), Lysklett (2006) viser til begrepet alteritet som dialogiske spenninger, som er basert på ulike synspunkter og perspektiver. Det å bringe inn nye perspektiver, komme med motforestillinger og nye ideer, kan hjelpe partene i å komme i dialog med seg selv, ”indre dialog” hvor deltakerne kan bli utfordret i sine grunnleggende antakelser. Kreativitet og samspill er viktig aspekter hvor produktet kan være en kreativ dialog, eller det Bakhtin kaller ”kreativ forståelse” Dysthe(2003). Når skoleleder bringer inn et nytt perspektiv i forhold til omlegging av vurderingspraksisen ved skolen ved å trekke inn behovet for dokumentasjon slik at elevklager ikke vil føre til så mye ekstraarbeid for læreren, fører dette kanskje til ulike forslag på kreative løsninger. Det at endring av vurderingspraksisen tar mye tid, vil etter hvert føre til at lærere samarbeider om ulike løsninger både fordi det føles verdifullt å dele og utveksle erfaringer, men også det at man ser muligheten til mer fornuftig tidsbruk. Dialogen brukt som et ledelsesverktøy, ved at lederen bringer inn nye perspektiv, gir noe motstand og ser lærernes perspektiv i forhold til en hektisk hverdag, kan i dette tilfellet bidra til gode løsninger som flere har vært bidragsytere til. Rommetveit (sitert i Linell 2009, s.84) sier mye om sammenhengen mellom begrepene intersubjektivitet og alteritet: ”Fruitful misunderstandings caused by alterity can lead to an expanded range of intersubjectivity”. I caset vårt ser vi at skoleleder Idunn prøver å bringe inn et nytt perspektiv som gjelder organisering. Hun trekker fram entreprenørskap som en mulig samorganisering av tilbudet ved skolen.

Kreative utviklende dialoger kan være med å skape mening, men det å forstå den andres perspektiv fører allikevel ikke bestandig til felles forståelse. Dette fører oss inn på neste begrep som er det å skape et felles forståelsesrom.

2.4.6.3 Felles forståelsesrom

Bakhtins oppfatning av at ytringer bærer med seg stemmer fra tidligere, vil sammen med Rommetveits teori om ords betydning, understreke at det er gjennom forhandlinger ord får sin mening. Og hvis deltakerne har en delt sosial virkelighet vil det være et godt utgangspunkt for dialog. Rommetveit kaller dette for ”temporarily shared social reality” (TSSR) (Rommetveit 1974). Samtalepartnere forhandler om mening i en sosial virkelighet der utvekslingen av ytringer kan foregå. Ved at deltagerne forplikter seg i dialogen, oppnår de et felles ”her og nå” for meningsskaping. Dysthe har oversatt TSSR til ”eit midlertidig delt felles forståingsrom” (Dysthe, 1997 s.127). Det må skapes et felles forståelsesrom dersom ikke kommunikasjon skal bryte sammen. Det Rommetveit og Dysthe vil få frem er å forankre ny informasjon i en sammenheng som allerede er kjent, for da vil den nye informasjonen kunne gi mening, og kommunikasjonspartene kan følge hverandre i dialogen. For skolelederne kan det å være seg bevist dialogens kontekst, både opp mot sjangeroppfatning, ordets mening og den sosiale virkelighet, være nyttig for at ny informasjon kan settes inn i en sammenheng.

2.4.4 Dialog og monolog

Bakhtin ser på dialog som en motpol til monolog. Han viser til det ”indre overbevisende ordet”(dialogen) og det ”ytre autoritative ordet”(monologen) (Dysthe, 2005,s.82). Læring skjer i skjæringspunktet mellom de mange stemmene. Hva slags holdning en har til hverandre, er helt avgjørende for at det dialogiske aspektet skal bli realisert.

Monologer kan i seg selv også være en form for dialog, hvor det dialogiske potensialet ikke blir utnyttet og er ofte basert på et enhetlig språk, hvor ytringens mening er bestemt av den individuelle taleren. Her kommer skillet mellom dialogen og monologen tydelig fram. I et dialogisk perspektiv vil det ikke finnes et enhetlig språk og alle stemmene og ytringene vil være deltakende i meningsskapingen. I monologen er de kausale forklaringene viktig og det ligger spesielt tett opp mot Humes teorier om kausalitet (Linell 2009). Monologen ligger tett opp mot en rasjonell kommunikasjonsmodell (figur 2.1) med hovedvekt på sender, budskap og mottaker. Her kan monologen ses på som en overføring av informasjon eller en beskjed.

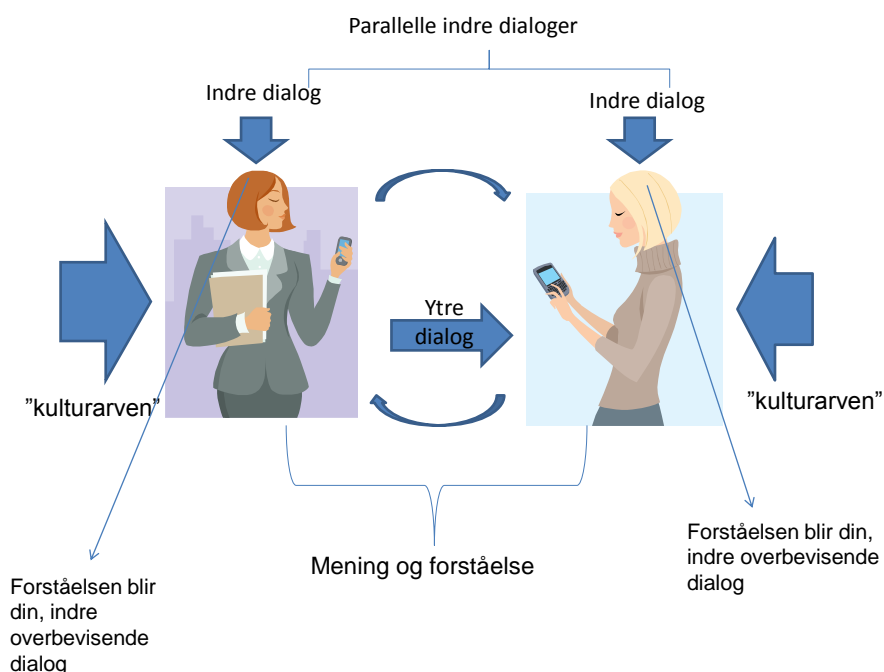
Konteksten er heller ikke et viktig innenfor monologisk tankegang. "The underlying assumption is that unique or dynamic contexts are not essential" (Linell, 2009, s.36).

Som tidligere sagt knytter Bakhtin den monologiske uttrykksformen opp mot det autoritative ordet, der monologisk ytring ikke gir rom for tvil, spørsmål eller motforestillinger. Dysthe (1997) viser til at det autoritative ordet ofte er forbundet med det religiøse, politiske eller det moralske. I følge Dysthe(1997) kan en leder ofte fremstå som en autoritær figur. Ikke fordi lederen ønsker det, men fordi leder ofte får sin autoritet fra tradisjoner og forventinger om at en leder har makt. Så i en samtale hvor en leder ønsker et dialogisk perspektiv, er det ikke alltid at interaksjonen mellom partene blir dialogisk, da det er en asymmetri i forholdet. Det autoritative kan bli en monolog, fordi "stemmen" overdøver alle andre stemmer. Men det kan også skje en indre dialog der den lyttende i en indre dialog erklærer seg enig eller uenig i det som blir sagt. Det er dermed ikke sagt at alle autoritære ytringer er autoritative. Det bør være rom for egen tenkning og refleksjon hos mottaker, slik at det kan bli det "indre overbevisende ordet" (Dysthe & Igland, 2003). Det autoritative ordet knytter vi nært til et asymmetrisk forhold mellom leder og medarbeidere, men også i noen tilfeller mellom medarbeidere. I tillegg er makt et begrep som vi knytter opp mot forståelse av det autoritative ordet. Dette fører oss videre mot Linells beskrivelse av ulike dialogiske deltagermønstre.

2.4.5 Ulike deltagermønstre og posisjoner

Når vi snakker om begrepet dialog er det gjerne i sammenheng med begreper som likhet, likeverd og gjensidighet (Dysthe, 1997). Dette er begreper som omhandler en symmetrisk relasjon mellom deltagerne i en dialog. Dette er ikke alltid tilfelle, deltakerne kan ha ulike posisjoner og ulik grad av kunnskap som de tar med seg inn i dialogen. Vi er opptatt av lederrollen i dialogen, og i følge Dysthe (1997) er det i utgangspunktet asymmetri mellom leder og medarbeider. Selv om leder er opptatt av samhandling og likeverd vil hun i kraft av sin stilling innta dialogen med asymmetri. Leders posisjon i organisasjonen og det maktaspektet som ligger til grunn for stillingen, fører ofte til et asymmetrisk forhold mellom leder og medarbeider. Leder kan gjennom måten hun bruker dialogen som et ledelsesverktøy, hvordan hun opptrer, og hvordan hun bruker språket, være med å utjevne forholdet. Ved å vise at hun er opptatt av at medarbeidernes ytringer er viktige bidrag når

avgjørelser skal tas, eller ved at leder er en modell for samarbeid ved å rådføre seg, at hun ber om uttalelser, hjelp og assistanse, kan oppmuntre medarbeiderne til engasjement og medvirkning. Lederen må selvsagt også vise vilje til å ta egne beslutninger der det trengs.



Figur 2.3 Beskrivelse av asymmetri i dialogen³

I Figur 2.3 har vi forsøkt å illustrere et bilde av asymmetri i dialogen. Vi velger å benytte de samme faktorene som påvirker dialogen som i figur 2.2. I tillegg velger vi å ta med kontekstuelle faktorer som sosiale, kulturelle og historiske. Dette gjør vi fordi disse faktorene kan påvirke utfallet av dialogen og i hvor stor grad asymmetrien mellom leder og medarbeider blir dominerende. I kapittel 2.1 og kapittel 2.4.5.2 legger vi vekt på disse faktorene som påvirkere i dialogen og som viktige faktorer for økt læring. I caset vårt opplever vi også motsatt asymmetri, at medarbeider hadde en større grad av kunnskap en leder. Figurene må forstås slik at asymmetrien kan gå begge veier. Dette kommer vi nærmere tilbake til senere i kapittelet og i kapittel 4 og 5. Vi bruker Linells dialogiske deltakingsmønstre som utgangspunkt (Linell1990). Han har sett dette opp i et system, ved

å plassere dimensjonene symmetri og asymmetri på den ene siden og samarbeid og konkurranse på den andre siden.

Han stiller disse opp på følgende måte:

1. symmetriske og samarbeidende
2. symmetriske og konkurrerende
3. asymmetriske og samarbeidende
4. asymmetriske og konkurrerende

(Linell 1990, s. 168 ff)

I følge Linell har det vært en tendens innenfor samfunnsvitenskapelig forskning å analysere samhandling mellom mennesker enten gjennom dominans eller samarbeid (Linell, 1990).

Denne måten å se samhandling på isolerer to typer av samhandling. Den ene basert på gjensidig utbytte, karakterisert ved frivillighet, balanse og symmetri, og den andre basert på makt/dominans, med tvang, ubalanse og asymmetri.(Linell 1990). Men hva kjennetegner så de ulike deltakelsesmønstrene hos Linell?

Det første deltakelsesmønsteret, symmetrisk og samarbeidende er preget av at begge partene er like aktive, og hvor interessen for å holde dialogen i gang er lik for begge parter. Denne typen dialog kan sammenlignes med samtaler mellom venner, hvor respons fra den andre parten er sentral og blir en naturlig del av dialogen. Dialogform på denne måten kan være produktiv da den er basert på trygghet og derfor kan fremheve kreativitet. I ytterste konsekvens kan det også føre til dialoger som bare er stadfestende og partene kommer ingen vei. Det andre deltakelsesmønsteret tar for seg det symmetriske og konkurrerende. Denne samhandlingen tenderer til konflikt og debatt/konfrontasjon. Partene er like aktive, men de har ikke som mål å komme til enighet. De kan ignorere hverandres svar og har heller fokus på tilbakemelding som personlige anklager fra den andre part, og møter gjerne anklage mot anklage. Deltakerne er mer opptatt av å få rett enn å komme fram til enighet. Det tredje deltakelsesmønsteret omhandler det asymmetriske og samarbeidende. Dette er den mest vanlige formen for deltakelsesmønster i følge Linell (1990). Spesielt der hvor dialogpartene har ulik status, ulikt kunnskapsnivå eller ansvar. De fleste institusjonelle samhandlingssituasjoner følger dette deltakelsesmønsteret, eksempel på det kan være

elevsamtale, medarbeidersamtaler, samtale mellom klient og lege og en vanlig klasseromssituasjon. Den ene parten vil ta initiativ, og det typiske er at denne parten ber om respons og den andre parten konsentrerer seg om å svare så godt det lar seg gjøre. I det siste deltakingsmønsteret er det fokus på asymmetri og konkurranse. Det er fortsatt slik at den dominerende parten tar initiativet, men den andre part vil her nekte å svare og samarbeide, ved å være passiv eller gjøre en eller annen form for motstand. Denne formen for deltakelsesmønster finner ikke Linell særlig ofte i de institusjonelle samhandlingene, men de kan være utgangspunkt for en dagligdags krangel, og vi kjenner de igjen gjennom samhandlingssituasjon eksempelvis mellom foreldre og tenåringer.

Denne kategoriseringen av deltakelsesmønstrene kan være til hjelp for å analysere hva som skjer i samhandlingen i for eksempel et personale. Dersom lederen har problemer med å få til konstruktiv kommunikasjon, kan det være fruktbart å prøve å forstå i hva som skjer. For å komme i en posisjon til å bruke dialogen som et ledelsesverktøy kan det være nyttig å være klar over de ulike deltakelsesmønstrene for så å legge opp til en strategi for samspill.

I analyse av dialogen er det i følge Linell (1990) sammenheng mellom minst tre aspekter; ytringen i seg selv, forståelsen og konteksten. Forholdene mellom disse aspektene kan uttrykkes på ulike måter;

- Forståelsen av ytringen er avhengig av konteksten, ved å gi ytringen mening gjennom et tilstrekkelig sammenhengende nettverk av kunnskap
- Forståelsen blir vist gjennom forståelse av sammenhenger og spesifisering av ytringene i samspillet
- Konstruering eller fornyelsen av konteksten skjer ved å produsere eller å forstå ytringen.

Kontekstens betydning har vi også lagt vekt på i figur 2.3. Det å se hele dialogprosessen i sammenheng er et viktig utgangspunkt. Dette tar vi med oss inn i analyse og -drøftingskapittelet. Som Linell uttrykker det: “Dialogue, like social interaction in general, is dynamic in nature” (Linell, 1990, s. 149). Alt henger sammen i en dynamisk prosess hvor det ene ikke utelater det andre.

2.5 Vilkår for dialogen som ledelsesverktøy

Vi har i teorigapittelet så langt beskrevet det sosiokulturelle perspektivet, satt det i sammenheng med faglig- pedagogiskledelse for deretter å gå inn i dialogismens teoretiske univers. I denne delen av oppgaven setter vi disse delene i sammenheng ved å redegjøre for hvordan vi forstår dialogens vilkår som ledelsesverktøy. Som skoleledere er vi opptatt av at dialogen bør fungere som et verktøy for utvikling og meningsskapning. Som forskere, når vi tar på oss den hatten, er vi også opptatt av dialogen som et verktøy for å få til en demokratisk deltakelse fra de ulike aktører i skolesamfunnet, som medarbeidere, elever, foreldre og andre samarbeidspartnere. Framstillingen vår bygger vi opp ved først å se på dialogismens filosofi som grunnlag for ledelse, for deretter å trekke frem konteksten hvor ledelse utøves for tilslutt å teoretisere spenningsdimensjonene; dialog og monolog, perspektiv og utvikling, asymmetri og symmetri opp mot ledelse. Til slutt foretar vi en oppsummering opp mot hvordan leder praktisk kan nytte dialogen som ledelsesverktøy. Som Bolman og Deal (2005) peker på, vil en klok leder ønske seg et bredt utvalg av redskaper. Erfarne leder vet også forskjellen mellom å eie et verktøy og vite hvordan det kan brukes. Erfaring og øvelse gir situasjonsoverblikket. Dialogen blir et av flere ledelsesverktøy som lederen kan bruke positivt til å skape en felles forståelsesramme og utvikling.

2.5.1 Dialogismen og ledelse

Å lede har vi tidligere (kap. 2.2) definert som samhandling med andre mennesker. Kommunikasjonen mellom leder og medarbeider blir derfor helt grunnleggende for ledelsesutøvelse etter vår mening. Våre mål som skoleledere bør være å få til aktiv bevissthet og forståelse for ulike utspill som preger skolehverdagen, eksempelvis nye forskrifter til opplæringsloven, fraværsreglement og fagligpedagogiske diskusjoner. Men det å forstå kommunikasjonsprosessen handler om så mye mer enn bare å se på sender, mottaker, budskap og støymodellen. Vi mener at et utvidet ledelsesbegrep med vekt på samspill og kommunikasjon hvor både den kulturelle, sosiale og historiske konteksten er med på å påvirke resultatet av kommunikasjonen, er et viktig utgangspunkt for dialogismens filosofi. Vårt felt er skoleledelse og med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv blir ledelse en kontinuerlig prosess med fokus på samhandling og utvikling i sosiale relasjoner. I den sammenheng blir lederens grunnholdning avgjørende for hennes forståelse av hvordan mening blir skapt, innsikt i hvordan læring skjer og at læring kan være en gjensidig prosess mellom mennesker. Dialogismens ideologi er basert på at vi blir den vi er gjennom den andre

og den andres ytringer. Vi blir definert gjennom vårt forhold til den andre. Dette gjelder også for skolelederen, hvor egenskapene hennes som leder blir definert gjennom og av medarbeiderne og deres oppfattelse av lederrollen. Det språklige står sentralt hvor kommunikasjon sees på med vekt på samspill og relasjon. Som leder for en utdanningsinstitusjon, er det viktig å skape en kultur der alle parter er innstilt på å lære. Å ha et dialogisk grunnsyn vil si at lederen definerer sine egenskaper gjennom forhold til andre, der det språklige samspillet blir vesentlig. Ledere tar medarbeideren på alvor, ser på mennesket med de verdier og det ansvaret den enkelte har. Det blir samspillet mellom leder og de ledede som står sentralt, der lederen gir rom for og legger til rette for dialogiske arbeidsformer. Ved å gjøre dette viser lederen at hun våger å gi rom for at andre har andre meninger, synspunkter og egne frie refleksjoner som kan bidra til gode løsninger. Samarbeid og deltagelse gir grunnlag for meningsskaping. Lederen må forholde seg både til enkeltindividet og dets behov og til fellesskapet.

2.5.2 Språk i kontekst

For å få en helhetsforståelse av hvordan mening skapes er konteksten et viktig utgangspunkt. Skoleleder må se samspillet mellom seg og medarbeiderne i lys av konteksten, der både det historiske, kulturelle og sosiale vil gi et uttall av ulike stemmer, som kan utnyttes konstruktivt og fremme utvikling. Det historiske synet på skoleledelse vil alltid ligge som en påvirkende faktor på hvordan medarbeiderne oppfatter ytringer fra ledelsen. For som skoleleder er man et symbol for en autoritetstradisjon med dype røtter (Møller 2004). I denne tradisjonen ligger det en forestilling om hvilke relasjoner det skal være mellom leder og medarbeider. ”Den usynlige kontrakten” som ennå synes å være mellom lærere og ledere, gjør at lærerne fremdeles legger premissene for hva slags ledelse rektor kan utøve i forhold til arbeidet i klasserommet (Berg 1996). Det finnes fortsatt kulturer i skolen som mener at leder ikke skal blande seg inn i skolehverdagen. Dette lærerautonome og individuelle synet vil spille en rolle inn i ulike kontekster som en skoleleder vil samhandle i. Historiske og kulturelle betingelser er med på å skape et fortolkningsfellesskap som en skoleleder må ta med seg inn i møte med medarbeiderne, hvor mening og forståelse skal skapes.

I skolen er det flere ulike profesjoner representert, og de ulike profesjonene vil være preget av sitt sosiale språk (jamfør 2.4.5.2). Det sosiale språket inneholder kulturelle verdier og væremåter som påvirker måten vi er på, hvordan vi tenker og hvordan vi er med på å bidra til

å skape mening i dialogen. For skoleleder er aspektene ved det sosiale språket viktig å ta hensyn til i sin utøvelse av ledelse, fordi muligheten for misforståelser og feiltolkninger kan være til stede i et kollegium med ansvar for ulike fagområder. I noen tilfeller bunner uenighet i at man har ulike forståelser av begrep slik at en begrepsavklaring er nødvendig. Som skoleledere har vi alle erfart hvor viktig det er å sjekke ut at alle har den samme forståelsen av sentrale begrep. Som et eksempel her kan nevnes bruken av ordet generelle læreverser. Lærere brukte ordet om elever i pedagogiske rapporter for at PPtjenesten skulle bruke dette til å skrive sakkyndighetsvurderinger. Det at partene la forskjellig innhold i begrepene, skapte mye frustrasjon før det ble avklart en felles forståelse av begrepet.

Når vi er i samhandlingssituasjoner er det viktig å være klar over det som Bakhtin sier om ytringer. Bakhtin sier at en ytring alltid er påvirket av foregående ytring og påvirker den framtidige ytringen. Det å skape en kultur hvor ytringer omkring sak blir naturlige er en viktig jobb for skolelederen. Samtidig må skolelederen sørge for balanse og motvekt dersom enkelte blir for dominerende i møter. Måten man styrer dialogen på kan bidra til at alle får ytret seg. Størrelsen på gruppen som ledes setter selvsagt begrensinger.

Daglig er skoleleder i ulike kontekster, der ytre dialog vil reflektere samtalepartnerens indre tanker. Og i et møte hvor det er flere deltagere vil det foregå flere parallelle indre dialoger, ved at de får innspill fra ulike ytre dialoger. Å utnytte det dialogiske potensialet i et kollegium er viktig. Å skape en kultur der dynamikken mellom de ulike stemmene er med på utfordre medarbeiderne kan være avgjørende for endring og utvikling. I stedet for at leder ytrer ferdige tenkte tanker, kan det være hensiktsmessig å sette i gang prosesser ved å stille spørsmål slik at det legges til rette for dialog både på det individuelle plan og i fellesskapet som skaper mening og forståelse. En integrasjon mellom det å skrive og å samtale kan være et utgangspunkt for å oppnå nettopp dette. Som leder kan en lett i en hektisk hverdag ty til å redusere medarbeidere til mottaker av kunnskap i stedet for å lage til dialogisk samspill hvor alle er medprodusenter av kunnskap og utvikling, slik at det blir til det ”indre overtydende ordet” (Dysthe, 1997 s.96). Å løfte kollegiet til et høyere nivå innebærer at vi må samhandle. Vi som ledere må være med å diskutere, fortolke og lage mening uten å dominere. Ved å stille åpne spørsmål, supplere, be om utdypinger, reformulere utsagn kan vi utnytte det dialogiske potensialet som finnes i kollegiet. Samtidig har skoleleder direktiver, lover og beslutninger fra overordnede instanser som må følges. Leders evne til å holde fokus, klarhet for mål og styre i den retningen myndighetene forventer, må i noen grad overdøve de kreative stemmene. Leder har også et ansvar for å være lojal mot de beslutninger som er tatt.

Samtidig bør leder være oppmerksom på at disse kreative stemmene kan bidra til nye innspill og mulige endringer i besluttede prosedyrer og bestemmelser.

2.5.3 Spenningsdimensjoner i dialogen

I sine teorier om dialogen er Bakhtin opptatt av at det er spenningene i dialogen som skaper utvikling og ny mening. Bakhtins forståelse av dialogen er at kreativ forståelse og kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling av mening og i møtet med de divergerende stemmene. Han legger vekt på det vage, det heterogene, det flertydige og flerstemmige, på motstand og spenninger. Det er gjerne i konfrontasjonen, spenningen, mellom de ulike stemmene at utvikling skjer. Respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tankeredskap uten å miste respekten for ditt eget ord er kjernen i den bakhtinske dialogen. (Dysthe 2001) Dysthe (2005). Som ledere må vi styre de dialogiske prosessene for å utnytte spenningene i dialogsituasjoner til kreativitet og vekst.

Dialog og monolog sett i forhold til ledelse

Bakhtin ser på dialog som motsetning til monolog. Han viser til det ”indre overbevisende ordet”(dialogen) og det ”ytre autoritative ordet”(monologen) (Dysthe, 2005,s.82). Læring skjer i skjæringspunktet mellom de mange stemmene. Hva slags holdning en har til hverandre, er helt avgjørende for at det dialogiske aspektet skal bli realisert. Poenget er å gi rom for egen refleksjon hos mottakeren og invitere til å stille konstruktive, kritiske spørsmål. Dysthe hevder at en kultur som gir rom for dette, må dyrkes fram. Det er den faglig-pedagogiske ledelsen som må sette denne prosessen i gang. Lederen må strukturere, klargjøre ulike holdninger og hente inn relevant informasjon. I en slik dialogisk læringskultur må en vurdere balansen mellom arbeidsformer som fremmer ulike typer læring. Faglig-pedagogisk ledelse blir med dette å styre slike prosesser og være et forbilde ved måten å kommunisere med andre.

I skolen er det visse saker og prosesser som er politisk styrt eller bestemt på ett høyere forvaltningsnivå. LK 06 er et eksempel på det. Det er ingen hensikt for skoleleder å sette i gang en dialogisk prosess om hvorvidt en ny reform skal innføres. Medarbeiderne vil nok i sin indre dialog, og noen ganger ytre dialog også, danne sin egen oppfattelse om innhold av reformen. Meninger kan lyttes til, men de har liten eller ingen innvirkning på om en politisk bestemt reform skal gjennomføres. Den dialogiske prosessen kan benyttes når det gjelder

selve implementering av reformen. Det autorative ordet er som regel knyttet opp til om det finnes rom for egen refleksjon og tenkning hos mottakeren. LK 06 kan ses på som et eksempel på at selv om situasjonen i utgangspunktet er dialogisk, møtet mellom leder og medarbeider, ser ikke skoleleder i utgangspunktet på medarbeiderne som dialogpartnere men som mottakere av et budskap. Hvordan det autorative ordet blir mottatt av medarbeiderne kommer an på hvilke forhold det er mellom leder og medarbeidere og hvilken kultur som er gjeldene for deling av kunnskap og refleksjon. Tidligere erfaringer med innføring læreplaner spiller også inn. Handlingsrommet som Berg (1999) beskriver som forskjellen mellom de indre grensene (styringen av skolen sett i et legitimitetsperspektiv) og de ytre grensene (styring av skolen sett i et legalitetsperspektiv) er med å påvirke utviklingen av organisasjonen. I vårt case synes det som om at ledelsen ved skolen får skylda både for nye vurderingsformer i skolen og innføringen av en ny læreplan.

Etter inspirasjon fra Nystrand (i Dysthe, 2001, s. 120) har vi laget en tabell som forsøker å vise forskjellen på en monologiskpreget ledelse kontra en dialogiskpreget ledelse. Begrepene paradigme, kommunikasjonsmodell, epistemologi og kilde for verdsettelse av kunnskap bruker vi for å beskrive ulikheten mellom en monologiskpreget ledelse kontra den dialogisk pregete ledelsen.

	Monologiskpreget ledelse/ møte	Dialogiskpreget ledelse/ møte
Paradigme (felles uskrevne spilleregler)	Lederstyrt samtale/ leder som møteleder, leder skriver referat og styrer sakslisten	Diskusjon Møteledelse på omgang Saksliste er åpen for innspill Referatskrivingen foretas av medarbeiderne
Kommunikasjonsmodell	Overføring av kunnskap Sender og mottaker Tradisjonell kommunikasjonsmodell (Figur 2.1)	Utvidet dialogbegrep, omforming av budskapet og forståelse (Figur 2.2)
Epistemologi (hvordan oppnår man kunnskap)	Kunnskap er gitt, og preget av en konstruktivistisk kunnskapssyn. Leder er meningsprodusent, og medarbeider mottaker.	Dialogisme og sosiokulturelt perspektiv: læring og utvikling skjer gjennom interaksjonen mellom medarbeideren og det er de ulike stemmene som skaper dynamikk og læring. Alle er meningsprodusenter.
Kilde for verdsettelse av kunnskap	Leder som autoritet og det autoritative ordet i fokus, ekskludering av medarbeiderne og deres meninger	Leder som inkludere den enkelte og som gir rom for de ulike stemmene. Det polyfone eller det flerstemmige

Intersubjektivitet og alteritet sett i forhold til ledelse

Perspektiv forbinder vi med å se en sak i en annen sammenheng eller fra en annen synsvinkel. Som skoleledere bør en ha overordnet systemkunnskap om skolen som organisasjon, men ikke nødvendigvis ha all kunnskap om den pedagogiske utøvelsen som foregår i klasserom. For skoleledere som er utviklingsorienterte blir det viktig å kunne ta en lærers perspektiv når en skal sette i gang utviklingsarbeid. En fruktbar og utviklende dialog vil kunne kjennetegnes ved at skolelederen og medarbeideren klarer å ta den andres

perspektiver og oppnå en felles forståelse. Som beskrevet tidligere (kap 2.4.6 1) kan begrepet intersubjektivitet beskrive dette fenomenet. Ved å vise at en ser medarbeiderens perspektiv viser skoleleder medarbeidere respekt og forståelse for medarbeidernes rolle og yrkesutøvelse. Samtidig som en kan oppnå legitimitet som leder. Men forståelsen bør gå i begge retninger. Det er i mange sammenhenger, viktig at medarbeiderne også forstår skolelederens perspektiv og rolle. Noen ganger må man som skoleleder ta upopulære avgjørelser som er en del av rollen som skoleleder. Neglisjering av alternative perspektiv kan føre til mangel på respekt og tillit. Rommetveit viser til at intersubjektivitet handler om å oppnå felles justert perspektiv (Rommetveit 1992). For en leder kan det være viktig å skaffe seg oversikt over hvilke forutsetninger og kultur som er til stede et personale når det gjelder kunne ta ulike perspektiv. Har alle et ønske om å ta andres perspektiv og er det alltid hensiktsmessig? Er forslag som reises innenfor medarbeidernes felles forståelsesrom? Er de ulike rollene avklart og omforent? For å skape mening og utvikling, mener vi at dette er sentrale spørsmål en leder bør finne svar på. Det å skape felles referanserammer rundt aktuelle saker blir viktig for å skape felles forståelse.

Noen ganger blir et nytt perspektiv introdusert i skolehverdagen, og det kan bidra til at en blir utfordret i sine grunnleggende antagelser. Nye perspektiver og synsmåter kan bli møtt med motstand og kan virke forstyrrende på videre dialog. Dette har vi beskrevet under begrepet alteritet (kap 2.4.6.2). Stillstand og negative holdninger kan også være årsak til at nye perspektiver bør introduseres. Det å se saker fra en annen synsvinkel kan i mange tilfeller være nyttig. Eksempelvis kan en ny forskrift til opplæringsloven i utgangspunktet virke ufornuftig på medarbeiderne, men gjennom felles forståelse og kunnskap kan det ligge til rette for utvikling. Andre minefelt i skolehverdagen er endringer i ressurstildeling som skoleleder må forholde seg til. Det blir her viktig at skoleleder holder fokus, finner konsensus (der det lar seg gjøre) og bringer de ulike stemmer frem. På denne måten kan en skape kreativitet i dialogen, og ny forståelse kan bli skapt.

Symmetri og asymmetri sett i forhold til ledelse

Den normative og klassiske forståelsen av dialogbegrepet beskriver Linell(1990) som symmetrisk og samarbeidende med vektlegging på begreper som klarhet, symmetri, likeverd, gjensidighet, harmoni og konsensus. Men det er viktig å erkjenne hvilken asymmetri som allerede ut ifra de ulike posisjonene eksisterer i samhandlingene mellom aktørene i skolen.

”Ein skoleleiar som er trygg på seg sjølv og på sin eigen kunnskap og som samtidig erkjenner kva område andre har større kunnskap på, har større sjanse til å initiere skapande dialogsituasjonar”(Dysthe, 2005, s. 91).

Ved at skolelederen har en dialogisk grunnholdning og respekt for andre, kan det være med på å dempe asymmetri som naturlig nok vil være tilstede i forhold til kunnskap, kreativitet og makt. Klarer skoleleder dette, kan hun oppleve asymmetrien som en styrke og ikke som en trussel.

En skoleleder har makt i status av sin posisjon. Svært ofte vil resultatet bli en asymmetri i kommunikasjonen mellom leder og medarbeider. Legitim makt hviler ofte på en gjensidig forståelse av hvilke normer, lover og regler som binder handlingene. Og gjennom tradisjoner og vaner etableres det normer for samhandling mellom partene i skolen. Ved å erkjenne asymmetri som er der i form av sin posisjon kan en få til et godt samarbeid ved fordele ansvaret, slik at alle parter kan oppfylle forventinger til samhandling. Dette kan også sees opp mot det sosiokulturelle perspektivet. Der det er viktig at leder viser at ledelse er en gjensidig prosess som blir skapt i interaksjonen mellom leder og medarbeider. Ved at ledere oppfordrer andre til å ta initiativ og ta opp ting til debatt, kan en få en kultur ved skolen som blomstrer av kreativitet og ønske om utvikling.

Makt kan også skape en asymmetri som hindrer kommunikasjon. En skoleleder kan kontrollere og manipulere ved å sette dagsorden og styre temaer som skal opp til diskusjon. Denne form for makt kan være ubevist, men nettopp fordi det kan oppleves uheldig av medarbeiderne, kan det være med å på å hindre gjensidig dialog. Resultatet kan virke hemmende på samspillet og utviklingen i organisasjonen. En felles løsningsorientert kultur, hvor det er rom for de ulike stemmene, kan i slike tilfeller være vanskeligere å oppnå.

Asymmetri kommer ikke bare i kraft av makt, men kunnskap kan også føre til at det automatisk blir en asymmetri i kommunikasjonen. En skoleleder som ser muligheter i å bruke dialogen bør ha et bevist forhold til hvordan asymmetrien kan brukes kreativt. Det å anerkjenne medarbeiderens kunnskap og bruke den i utvikling av nye prosesser i skolen, kan være en måte å reforhandle makt og tillit i en gruppe. Dette kan sees i sammenheng med pedagogisk ledelse, som kan være med på etablering av læringsforhold og utviklingsforhold som igjen er med på å sikre utvikling i en organisasjon. Skal man lykkes med utviklingsprosesser blir dialogen en viktig forutsetning. En kontinuerlig dialog om skolens kjerneaktivitet, elevenes læring, vil vise at lederen bruker asymmetrien i kunnskap på en

konstruktiv og kreativ måte. Det å diskutere, snakke sammen og reflektere over egen praksis vil gi et godt utgangspunkt for utviklingsarbeid og en videreføring av dialogen. Men asymmetrien kan også vise seg innad i kollegiet og ikke bare mellom leder og medarbeidere. Hvem er den dominerende i dialogen? Hvem er det som snakker mest og ytrer sine standpunkt tydeligst? Hvem er det som styrer temaene som blir tatt opp og får vedkommende respons fra de andre? Hvem er det som dirigerer dialogen og kontrollerer hva som blir sagt? Dette er noen eksempler hvor asymmetrien mellom dialogpartnere kan komme til syne. Leders rolle inn i dette blir å holde dialogpartnerne til saken, styre møtet ved holde seg til sakslisten, men også å ta avstikkere der det er naturlig. Sakens natur er med på å bestemme hvordan leder styrer dialogen.

Ikke all dialog skaper forståelse, mening eller læring. Noen dialoger kan kjennetegnes som både symmetriske og samarbeidende. Hvis skoleleder og medarbeidere er helt likeverdige og innehar den samme kunnskapen og erfaringer, kan dialogen være produktiv og aktiv. De kan og ha konsensus om hva som er målsetningen. Men i slike dialoger uteblir ofte de ulike stemmene og det kan føre til at en får en kultur som etter hvert stagnerer. Mening og forståelse skjer når ulike stemmer utfordrer og påvirker hverandre. I dialoger der leder klarer å gjøre de ulike stemmene tydelige, vise kontrastene og vise alternativene de representerer, der vil forståelse og mening bygge på hverandre. Dysthe og Igland (2001) understreker at dialogbegrepet krever en konstant vilje til å lytte og ta innover seg andres standpunkter og verdier, for å kunne respektere hverandres forskjeller. Dialogtyper hvor det er både er asymmetri og konkurrerende meninger kan også stagnere i meningskapning. En av årsakene til dette er at det i stedet for å bli en konstruktiv dialog, hvor man deler kunnskap, er at det utvikler seg til en kamp om å få rett. Her vil leders ferdigheter opp mot å endre perspektiv og ikke minst skape kultur for ulike meninger bli aktuell. Det trenger ikke nødvendigvis være asymmetri og konkurranse bare mellom leder og medarbeider. Også mellom medarbeidere kan slike dialogmønstre virke destruktive og lite utviklende.

3. Metode

I dette kapittelet redegjør vi for vårt valg av metode. Metode er et begrep hvor betydningen er, i følge de gamle grekerne, ”et veivalg som fører til målet” (Kvale, 2009, s. 20). Vi ønsker derfor å beskrive våre veivalg eller framgangsmåter for gjennomføringen av masteroppgaven vår, hvor hensikten er å oppnå en bedre forståelse for dialogen som ledelsesverktøy. Ifølge Kvale (2009, s.53) er definisjonen på vitenskap ”en systematisk produksjon av ny kunnskap” Vi ønsker å vise hvordan vi har gått fram for å finne fram til vår nye viten. Det gjør vi for det første ved å redegjøre for hvilke forskningsdesign vi har valgt. For det andre ønsker vi å tydeliggjøre hvordan vi har gått fram for valg av analyseenhet, hvordan dataene er blitt innhentet, og hvordan begrepsoperasjonaliseringen har foregått. Vi kommer også inn på hvordan observasjons- og intervjuguiden ble laget og hvordan observasjonene og intervjuene ble foretatt. Hvilke analysemetoder vi benytter nevner vi også. For det tredje foretar en vurdering av reliabiliteten og validiteten til de innsamlede dataene. For oss er det viktig at metoden ikke styrer formålet med datainnsamlingen, men at formålet styrer metodevalget. Med bakgrunn i et sosiokulturelt perspektiv kan vi si at metoden blir et redskap for å skape ett system og en helhet for å oppnå økt innsikt i forhold til dialogen som ledelsesverktøy. Oppbyggingen av kapittelet er basert på deler av Torleif Lunds faser i forskningsprosessen (Lund, 2002, s. 88)⁴ med vekt på de to første rammene. I tillegg er det naturlig for å oss å ta i bruk Kvales syv stadier i intervjufasen (Kvale, 2009, s. 47).

3.1 Valg av forskningsdesign

I Lunds (2002) modell av en typisk forskningsundersøkelse er det særlig de to første fasene som er aktuelle for oss. I kapittel 1 gjør vi rede for vårt generelle formål. I kapittel 2 redegjør vi for teori om våre to sentrale begrep dialog og ledelse, da det å forstå dialogen som ledelsesverktøy er utgangspunktet. Den neste fasen i Lund (2002) er valg av forskningsdesign, individvalg og situasjonsvalg. Ut fra vårt valg om å forstå dialogen som ledelsesverktøy, velger vi å bruke et fenomenologisk forskningsdesign. Utgangspunktet for

⁴ Senere i kapittelet vil det komme fram at dette er et kvalitativt forskningsopplegg, Lunds modell tar utgangspunkt i en kvantitativ forskningsprosess og vil derfor i noen sammenheng ikke helt samsvare med oppbyggingen opp mot en kvalitativ forskningsprosess, men mange av fasene er likevel aktuelle.

dette forskningsdesignet ”er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den” (Grønmo, 2007, s. 372). Det er aktørenes egne meninger og forståelse av konteksten som danner utgangspunkt for analysene. Med et fenomenologisk utgangspunkt er vi interessert i å studere informantenes livsverden, og hvordan informantene opplever fenomenet i sin hverdag med de kontekstene som ligger til grunn. I teorikapittelet beskriver vi at det sosiokulturelle perspektivet skal gjennomsyre hele oppgaven. Det sosiokulturelle perspektivet viser til at kunnskap og mening skapes i interaksjon mellom mennesker, hvor språket blir en viktig medierende faktor for å oppnå akkurat den forståelsen vi er på vei for å finne. I en fenomenologisk studie er det ofte fokus på analyse av handlinger og opplevelser. Vi har valgt et case som utgangspunkt for datainnsamlingen. Casestudiet begrenser seg til en analyseenhet, og formålet ved casestudiet er å få en helhetlig forståelse av forskningsobjektet (Grønmo, 2007). Forskeren ser på objektet som unikt og vitenskapelig interessant i seg selv, men ikke nødvendigvis for resten av skolenorge. Vi søker forståelse for fenomenet dialogen som ledelsesverktøy, og det å konsentrere seg om en skole hvor dialogen står sentralt som et verktøy for implementering, mener vi er et godt utgangspunkt for vår masteroppgave.

I en samfunnsvitenskapelig forskningsundersøkelse kan man ta i bruk både kvalitative og kvantitative data som grunnlag for analysen. Et casestudie er ”ofte basert på kvalitative tilnærminger” (Grønmo, 2007, 91). En kombinasjon mellom kvantitative og kvalitative kan også forekomme.

Tabell 4 A: Kvalitative og kvantitative data

Kildetype	Datatype	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Aktør	<i>Deltakende observasjon</i>	<i>Strukturert observasjon</i>
Respondent	<i>Uformell intervjuing</i>	<i>Strukturert utspørring</i>
Dokument	<i>Kvalitativ innholdsanalyse</i>	<i>Kvantitativ innholdsanalyse</i>

Figur 3.1 oversikt over kvalitative og kvantitative data (Grønmo, 2007, s. 77).

Vi ser for oss ett annet scenario. For det første er ikke en kvantitativ metode et godt utgangspunkt for et fenomenologisk perspektiv. Vi ønsker dybdekunnskap og forståelse av begrepet dialogen som ledelsesverktøy, ikke å foreta statistiske vurderinger som eksempelvis korrelasjon og signifikanstesting for å finne svar på forskningsspørsmålet vårt. For det andre antar vi at en spørreundersøkelse eller survey kan føre til at vi kan miste verdifull meningsskaping og forståelse, som kommer fram nettopp gjennom interaksjonen mellom menneskene i en observasjon og i et intervju. Vi velger derfor et kvalitativt forskningsopplegg med hovedfokus på observasjon og intervju. Observasjonene av leder og hennes medarbeidere gir oss viktig kunnskap om hvordan interaksjonen og dialogen er mellom partene. Ved å intervjuer leder og hennes medarbeidere, får vi en forståelse av intervjupersonenes livsverden og vi får fram de ulike erfaringene og opplevelsene intervjupersonene har av den. (Kvale, 2009, s. 17).

3.2 Utvalget for datainnsamlingen

I Lunds (2002) andre fase er valg av individer med. Vi velger å gjøre våre undersøkelser i en videregående skole. Fortuna videregående skole ligger i en liten kommune med nær tilknytning til en by. Vår kontakt ved skolen er studierektor Idunn. Hun har ansvar for noen programområder ved yrkesfag og i tillegg en avdeling som tar seg av alternativ opplæring for

elever med spesielle behov. Idunn er også leder for et endringsarbeid ved skolen, ”Vurdering for læring”, som er med i det statlige initierte programmet ”Fra ord til handling”.

Denne skolen velger vi ut fra to kriterier. For det første er skolen med i det statlige initierte programmet ”Fra ord til handling”. Dette programmet kjenner vi fra egne skoler og vi har kunnskap om søknadsprosessen og hva som ligger til grunn for deltagelsen. En skole som frivillig ønsker å delta i et utviklingsprogram er for oss et godt utgangspunkt for å komme i kontakt med en utviklingsorientert skole. Ledelsen ved denne skolen, har fremhevet ved ulike anledninger, at dialogen er et av verktøyene ledelsen bruker for å implementere prosjektet. For det andre er skolen villig til å ta imot oss. Vi erfarer jo selv hvor travel skolehverdagen er så vi var takknemlige og ydmyke overfor den velviljen vi ble vist. Kontakten med skolen går via studierektor pr mail og telefon. Det er viktig for oss at skolen er godt informert om formålet med masteroppgaven, samt valg av metode for innsamlingen av data. Et eget informasjonsbrev ble utformet og sendt skolen. En av oss kjenner også en av lærerne ved skolen, noe som nok også bidrar til at vi får såpass god tilgang til skolen.

I et casestudie vil som regel hele enheten som caset består av være utvalget eller analyseenheten. Utvalg og populasjon blir det samme. Populasjon vil si alle enhetene som studiet gjelder for, mens utvalget er den delen av populasjonen som blir direkte undersøkt (Grønmo 2007). Det er ulike utvalgsmåter, og senere kommer vi nærmere inn på hvordan vi valgte ut vårt konkrete utvalg. Når det gjelder casestudier er det ifølge Grønmo ”studiets univers i dette tilfellet begrenset til den enheten som utforskes” (Grønmo, 2007, s. 90). Dette gjelder spesielt for kvantitative studier. I vårt forskningsarbeid, som er kvalitativt, gjør vi et utvalg fra hele populasjonen. Populasjonen består her av alle som arbeider på Fortuna videregående skole og elevene som går der. Utvalget vårt blir et strategisk utvalg, med utgangspunkt i caset og i forhold til hvem som har ansvarsområder innen endringsarbeidet som skal gjennomføres. Dette kaller Grønmo (2007) ”slumpmessig utvelging”. Vi er derfor klar over at utvalget kan være farget av fenomenet vi skal se på, og at gruppen som sier seg villig til å være med i undersøkelsen er særlig positive til dialogen som ledelsesverktøy. Ut ifra overnevnte vurderinger, og gjennom en gjensidig dialog oss forskere imellom, samt dialog med Fortuna videregående skole, kommer vi fram til vårt utvalg som blir studierektor Idunn, og hennes medarbeidere i to ulike kontekster. Gjennom observasjon av studierektor i interaksjon med medarbeidere, ønsker vi å få en større innsikt i hvordan dialog kan brukes som et ledelsesverktøy. I tillegg intervjuer vi studierektor om hennes tanker rundt bruken av dialogen. Videre ønsker vi å intervjuer lærere som er med i møter vi har observert, da vi er

interessert i å få frem læreres mening om dialogen som ledelsesverktøy. Nå viser deg seg at det kun er en lærer som har anledning til å være med oss i intervjusituasjonen i etterkant av møtet. Møtet er plassert i starten på dagen og undervisningen er i gang. Dette kan selvfølgelig bidra til noe forringelse av datamaterialet, og at analysene blir noe mangelfulle på grunn av dette. Vi kommer tilbake til dette i reliabilitet - og validitetsdrøftingene lengre ut i kapittelet.

3.3 Innsamling av data

Datainnsamlingen kan betraktes som en produksjonsprosess der målet er å samle inn data som kan hjelpe oss å gi svar på vår problemstilling. Det finnes ulike metoder for å fremskaffe relevante og gode data. Hvordan innhenting av data bør foregå, er avhengig av hva forskerne vil ha fokus på. Vi ønsker å se på dialogen, som er beskrevet i kapittel 2, som samhandlingsform hvor mening og forståelse skapes. Observasjon av leder i interaksjon med sine medarbeidere vil kunne gi oss informasjon som er vanskelig å få frem i intervju og spørreskjema. Dialogen som ledelsesverktøy er en samhandlingsform som kan observeres. Vanskeligere er det å formulere kunnskapen om sin egen bruk av dialog i et intervju. Det er ikke bestandig vi gjør det vi sier (sprik mellom uttrykt teori og bruksteori), så både ved observasjon og i intervjuet av studierektor og lærer prøver vi å få frem hva de legger i begrepet dialog. I tillegg bruker vi, der det er nødvendig, dokumentanalyse for å underbygge. Ulike tilnærminger for innhentning av data mener vi er med på å øke troverdigheten av oppgaven vår, dette vil vi komme tilbake til i kapittelet om reliabilitet og validitet.

3.3.1 Observasjon

Observasjon kan brukes på flere ulike måter i en forskningssituasjon, alt etter hva man ønsker å undersøke. Vi som forskere kan foreta observasjon som i mer eller mindre grad er strukturert og hvor vår rolle kan være passiv eller aktiv. Hvor stor grad av aktivitet vi som forskere inntar i observasjonen vil være avhengig av situasjonen og hvorvidt vi får tak i relevant informasjon, eller vil være med å påvirke resultatene ved vår rolle i observasjonen. Grønmo (2007) deler observasjonen inn i deltagende observasjon og strukturert observasjon.

I datainnhenting til denne masteroppgaven velger vi en strukturert observasjon av begge møtene. Bak dette valget ligger både en fenomenologisk og sosiokulturell forståelse. Vi ønsker en ”direkte iakttagelse av aktørene” (Grønmo, 2007, s. 126). Selv om det ofte er

kvantitative data som er siktemålet, velger vi å samle inn kvalitative data. Vi har laget observasjonsskjemaer (se vedlegg nr.1 og 2), med utgangspunkt i vårt teoretiske grunnlag. I observasjonsskjemaet får vi frem de forholdene vi ønsker å ha fokus på. Vi er opptatt av å observere hvordan dialoglinjene mellom deltakerne er, hvordan møtet er bygd opp, forberedelser og etterarbeiding i forhold til møtet. Begreper som driver en dialog fremover blir satt inn i skjema, slik at vi kan krysse av når vi ser hvordan dialogen blir mellom Idunn og hennes medarbeidere. I tillegg er kroppsspråket en viktig del av observasjonen. Oppgavene er fordelt mellom oss på begge observasjonene. Vi forbereder oss godt ved å snakke om hva vi skal gjøre i forkant, og hvordan observasjonen skal gjennomføres. Det er viktig at alle er fokusert på sine oppgaver, slik at vi får med oss de forholdene vi på forhånd har plukket ut. Dette er en åpen observasjon, det vil si at aktørene er informert om vår deltagelse i møtene (Grønmo, 2007). Vi er godt synlige for aktørene, men prøver å gjøre minst mulig ut av oss som personer. Men vi er klar over at vår tilstedeværelse kan være med på å endre konteksten i møtene. Vi sitter relativt samlet under observasjonen og det kan også ha ført til at vi mister viktige perspektiver under observasjonen.

Vinteren 2009 foretar vi pilotundersøkelsen for å innhente mer informasjon om skolen vi har valgt som case. Vi ønsket også å teste hvorvidt en observasjon kan være en aktuell forskningsmetode for å få økt kunnskap om fenomenet vi vil undersøke. Pilotundersøkelsen er også viktig for oss for å teste ut det tekniske utstyret. Det viser seg å være lurt. Deler av det observerte møtet blir ikke tatt opp på lydbånd, og vi får på denne måten verdifull erfaring i bruken av utstyret. De delene som blir tatt opp på bånd, og den uformelle samtalen som vi også gjør lydopptak av, blir transkribert i etterkant. I tillegg lager vi en logg av våre opplevelser under observasjonen og sammenfatter disse. Dette gir oss nyttig innsikt og informasjon for videre arbeid med innhenting av datamaterialet. Senere i oppgaveskrivingen faller det naturlig å oppgradere pilotundersøkelsen til å bli en observasjon som vi nyttiggjør oss i datamaterialet. Pilotundersøkelsen gir gode observasjoner av Idunn i samhandling med sine medarbeidere og elevrepresentanten, og dette vil vi bruke mer aktivt i vår analyse og drøfting.

I mai 2009 reiser vi tilbake til Fortuna videregående skole og observerer skoleleder Idunn i et møte med en av sine avdelinger. Møtet er et vanlig avdelingsmøte som de har hver måned, men sakene denne gangen er litt ømtålige, da avdelingen har liten elevsøknad og det er overtallighet av lærere. Vi velger derfor å unnlate å ta opp møtet på lydbånd. Vi har med oss

en detaljert observasjonsguide og oppgavene er fordelt oss tre imellom. I etterkant av observasjonen skriver alle hver sin logg.

3.3.2 Intervju

Steinar Kvale (2009) deler opp den kvalitative intervjuundersøkelsen i syv stadier i følgende rekkefølge: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. For oss var dette en god måte å få oversikt over intervjuundersøkelsen på, og få satt i gang de ulike prosessene som beskriver vår vei til målet. Videre i dette avsnittet vil vi vise til noen av Kvales syv stadier.

I følge Kvale (2009) er det først og fremst viktig å ha formålet med undersøkelsen klart, og tidligere i oppgaven har vi inngående beskrevet emnet for undersøkelsen. Å ha kunnskap om undersøkelsesobjektet er en del av dette forberedende arbeidet. Med kunnskap om dette, velger vi å foreta en pilotundersøkelse, der vi både observerer et møte og får et kort intervju av en av skolens studierektorer. For oss er det viktig å få oversikt over aktuelle faktakunnskaper om skolen, formålet med endringsarbeidet og hvordan det har foregått så langt. Viktig informasjon er også forankringen i skolens administrasjon, samt hvordan implementeringsprosessen så langt har foregått. Samtidig er det naturlig å observere hvordan ledelsen bruker dialogen i samhandlingen mellom de ulike aktørene (lærere, tillitsvalgte samt elevrepresentanter) i møtet. I tillegg til å bli kjent med objektet, hvor empirien innhentes, er det viktig for oss å ha et samkjørt teoretisk utgangspunkt. Det å ha en rimelig felles teoretisk begrepsramme og forståelse for fenomenet dialogen som ledelsesverktøy er et viktig utgangspunkt for det videre arbeidet med intervjuene.

I det Kvale (2009) kaller planleggingsfasen, det andre stadiet, ønsker vi å lage en systematisk oppbygging for innsamling av data. Det er viktig ut ifra flere hensyn, både i forhold til mangfold av teori og kanskje særlig med tanke på at vi er tre stykker som skriver sammen. Først diskuterer vi valg av intervjuform. Det er vanskelig for oss å benytte oss av en strukturert intervjuguide. Vi kan da fort miste den verdifulle interaksjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt ved å ha klare svarkategorier. Da vi ønsker å få en dypere forståelse av fenomenet dialogen som ledelsesverktøy, vil så åpne og temabaserte spørsmål som mulig være en fordel. Samtidig ser vi faren for at et semistrukturert forskningsintervju kan komme til å føre oss vekk fra hovedtemaet og formålet. Teoretisk innsikt blir derfor svært viktig. Vi lager en intervjuguide basert på teori om dialogen og ledelsesteori, med temaer og noen

enkle underspørsmål. Kvale (2009) kaller dette for et halvstrukturert intervju hvor formålet er å innhente kvalitative data hvor informanten beskriver sin livsverden ut fra den faglige konversasjon som foregår innenfor rammen av intervjuet. Intervjuguiden blir nøye gjennomarbeidet med utgangspunkt i det teoretiske materialet vi har til rådighet (Vedlegg nr.).

I det tredje stadiet til Kvale (2009) er det fokus på selve intervjuet. Intervjuene blir foretatt i april 2009 og mai 2009. Vi velger å ta intervjusamtalene opp på bånd for å sikre innholdet, samtidig som vi fører notater. I etterkant av intervjuet lager hver enkelt av oss en logg hvor vi skriver ned egne tanker og observasjoner om intervjusituasjonen. I tillegg blir intervjuene transkribert. Under intervjusituasjonene har vi alle sammen den samme intervjuguiden å forholde oss til. Vi fordeler oppgavene; en av oss fører intervjuet mens de to andre observerer og kommer med enkelte utdypende spørsmål. Oppgavene endres ved neste intervju. Alle tre velger å være til stede som observatører i møtene og i intervjuene både for å kvalitetssikre datainnsamlingen, men også fordi det var en viktig læringsarena for oss alle tre.

I forkant av intervjuet, med en av hovedinformantene våre, skoleleder Idunn har hun fått tilsendt en forenkelt utgave av intervjuguiden med oversikt over temaer vi berører. Hun får ikke de enkelte spørsmålene. Formålet med dette er at studierektor skal være forberedt på vårt møte. Dette kan ha bidratt til at hun er ekstra oppmerksom på temaet vårt om dialog og konstruerer svarene sine for å gi svar på oppgaven vår. Vi starter intervjuet med en kort presentasjon av oss for deretter å gi studierektor en tilbakemelding fra pilotundersøkelsen. Helt bevisst anerkjenner vi henne som leder, da vi ønsker å skape en positiv atmosfære og trygghet for studierektor i intervjusituasjonen. Vi ser i etterkant at svarene hennes kan ha blitt noe farget av dette og bør være klar over det i analysene. Den sosiale konteksten i intervjusituasjonen er positiv. Studierektor kan ha blitt noe farget av dette og ønsket om å gi de riktige svarene kan ha påvirket måten hun svarte på. Samtidig er det også en form for asymmetri mellom oss og studierektor. Studierektor har ingen lang formell utdanning innen skoleledelse og føler seg muligens litt usikker på noen av spørsmålene våre. Samtidig ser vi i etterkant at noen av spørsmålene våre er noe ledende. Dette vil vi komme nærmere innpå i drøftingene av reliabilitet og validitet for datamaterialet.

Vi intervjuer lærer Gro rett i etterkant av observasjonen av avdelingsmøtet. Gro og en annen lærer er spurt av skoleleder Idunn om de vil stille til intervju i etterkant av møtet. På grunn

av overtallighetsproblematikk, kommer ikke person to til møtet. Møtet varer noe lengre enn forventet, så Gro virker litt stresset. Undervisningen skal starte like etter møtet som omhandlet vanskelige forhold. Vi presenterer vårt formål og hensikt for Gro, som ikke har fått utdelt noe i forkant. Gro svarer direkte på spørsmålene. Også nå har vi en semistrukturert intervjuguide om dialogen brukt som et ledelsesverktøy. Intervjuet er kort og innholdsrikt, for Gro får sagt mye om emnet. Her må vi ta i betraktning at det vanskelige møtet i forkant kan ha vært med på å farge svarene hennes.

3.3.3 Dokumentanalyse

Siden Fortuna videregående skole er deltaker i programmet ”Fra ord til handling ” har de gjennomført både ståstedsanalyse og organisasjonsanalyse, noe alle skoler i dette prosjektet må foreta. Disse skriftelige dokumentene har vi fått tilgang til. Organisasjonsanalysen inneholder systeminformasjon om skolen samt nyttig informasjon om skolen som arbeidsplass og organisasjon. Analysen vektlegger utvikling og endringsevne, samt forvaltning av kompetanse og forhold opp mot forbedring av undervisning og vurdering. Ståstedsanalysen er et vedlegg til søknaden. Skoleeier legger dette ved. Analysen ligger ved som en begrunnelse og beskrivelse av hovedutfordringen skolen har og som hjelp for å utforme helhetlige tiltak for skolen. Den inneholder faktaopplysninger fra skolen, resultater fra elevundersøkelsen, elevenes faglige resultater og ansattes vurdering av skolen knyttet opp mot faglig utviklingsarbeid. Vi har også fått en kopi av selve søknaden.

Ved å få innsyn i disse dokumentene, skaffer vi oss verdifull bakgrunnsinformasjon om skolen som organisasjon og hvilket syn de ansatte har på ledelsen og endrings - og utviklingsarbeid ved skolen. Undersøkelsene er en kvantitativ undersøkelse som foregår digitalt. Svarene kommer ferdig bearbeidet til skolen. Ledelsens ansvar har vært å legge til rette med passord og arena for gjennomføring, samt tid til drøftinger i etterkant. Alle ansatte har hatt mulighet til å svare. Vi har gjennomgått dokumentene og dannet oss et bilde av skolen ut ifra svarene til de ansatte. Vi har kun valgt å bruke deler av disse undersøkelsene der de er interessante i forhold til både ledelse og dialogbegrepet. Vi har ikke sammenlignet dokumentene, vi har benyttet oss av stikkord og setninger som ga mening for oss. Dette kan ha ført til at vi har tatt mening ut av sin sammenheng og dette kan være en mulig feilkilde.

3.4 Analyse av data

Fenomenologi kan oppfattes både som en metode og en måte å analysere det empiriske materialet på. ”Det studerte fenomen må framstå i sin helhet og med sitt særpreg” (Brekke, 2006, s. 25). Med et fenomenologisk forskningsdesign som ramme, er det helhetsinntrykket og informantenes opplevelser av sin livsverden vi vil studere. Det er derfor viktige å fange den umiddelbare opplevelsen av fenomenet, for deretter å omskrive informantens hverdagsspråk til et profesjonelt språk, fra derfra og utvikle begreper eller sette funnene inn i begreper som vi som forskere på forhånd har definert. Vår forforståelse, som vi har beskrevet tidligere, er med på å sette preg på hvilke valg og prioriteringer vi gjør. Analysen vil kunne bære preg av dette, og det er viktig at resultatet ses i lys av vår forforståelse (Kleven, et al. 2002, s. 43). Under datainnsamlingsprosessen vil det naturligvis foregå større eller mindre grad av analyse fra vår side. I en samfunnsvitenskapelig kvalitativ datainnsamlingsprosess har vi hele tiden et subjektivt forhold til informantene. I samtale med informantene står vi i fare for både å overidentifisere oss og underidentifisere oss med deres framstilling (Kalleberg, 2002, s. 45). Faren er at dersom vi har mye sympati med den ene gruppen, eksempelvis lederen, kan vi ha mindre sympati for lærerne. Dette perspektivet er viktig å ha med seg når vi analyserer og tolker dataene våre. Vi har gjennom hele masteroppgaven forsøkt å være så transparente som mulig.

I analysen tar vi utgangspunkt i vårt empiriske materiale og drøfter det opp mot utvalgt teori. Denne arbeidsmetoden er en induktiv metode, ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2007), selv om observasjonsguiden og intervjuguiden er basert på vår teoretiske forståelse av begrepene. Dokumentene, ståtedsanalysen, søknaden og organisasjonsanalysen tas med inn i analysen der det er hensiktsmessig. I analysen har vi et spesielt fokus på skoleleder Idunn. Hvordan hun bruker dialogen som et ledelsesverktøy for å skape mening. Vi ser på ulike utfordringer som skoleleder møter med vekt på kontekst og spenningsdimensjonene, monolog og dialog, alteritet og intersubjektivitet og asymmetri og symmetri. Meningskapning som er et viktig aspekt i dialogismen, er derfor et sentralt element i vår analyse knyttet opp mot de vilkårene vi ønsker å drøfte samspillet mellom leder og medarbeider opp mot.

3.5 Etiske betraktninger

Etikk er viktig å ta hensyn til i alt forskningsarbeid. Påliteligheten av vårt materiale henger tett sammen med de etiske retningslinjene som UIO har på sine hjemmesider. I en intervju- og observasjonssituasjon kan en fort komme inn på temaer som både er sensitive og som kan avsløre informantens tilhørighet. Resultatet fra datainnhentingssituasjonen er” avhengig av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati” (Kvale, 2009, s. 62). Kvale(2009) nevner tre hensyn man skal ta i betraktning; samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Når det gjelder samtykke er det viktig for oss å ha en så åpen linje opp mot informantene som mulig. De har hele tiden blitt informert om formål og metodevalg. Det ble sendt et informasjonsskriv til informantene som forklarte dette. De gav sitt samtykke og var villig til å stille opp til intervju. Når det gjelder å ivareta konfidensialiteten var det viktig for oss å tydeliggjøre anonymitetskravet for informantene. I observasjonen av avdelingsmøte er agendaen av en følsom og konfidensiell art og vi tar hensyn til det ved ikke å ta opp møtet på lydbånd. Dette er et valg vi foretar i samhandling med informantene. Intervjuet i etterkant blir tatt opp på bånd etter samtykke med informanten. Siden vi velger å bruke bare én skole, er det viktig for oss å være ekstra nøye med anonymiseringen. Det tredje prinsippet Kvale (2009) tar opp er konsekvenser. Hvilke konsekvenser vil vår analyse og ferdige masteroppgave ha for skolen? Vi forsøker, etter beste evne, å behandle dataene på en så god måte som mulig, og se dataene i forhold til ulike perspektiver og konteksten. Et mål for oss er at informantene kan lese oppgaven, kjenne seg igjen og få et videre perspektiv for deres måte å arbeidet i skolen på. Drøftingen om reliabilitet vil videre være med å belyse våre etiske valg. Vi er også klar over at vi beskriver virkeligheten slik vi ser og tolker den. Vi er spesielt oppmerksom på det opp mot vår tolkning og personbeskrivelse og ikke minst kategorisering av skoleleder Idunn og lærer Gro. Som forskere har vi forsterket trekk vi synes å ha sett ved informantene, for å få fram den typiske skolelederen og den typiske læreren i videregående skole. I tillegg har vi valgt å observere kroppsspråk og til en viss grad tolket underliggende motiver. Dette har blitt en tolkning som er farget av våre subjektive holdninger, men vi har i størst mulig grad forsøkt å få fram et produkt som tar vare på de etiske forholdene rundt undersøkelse og analyse.

3.6 Datakvalitet

I denne delen av metodekapittelet tar vi for oss kvaliteten på de innsamlede dataene og innsamlingsmetoden vi har valgt. Kvaliteten på dataene måles ved å vurdere hvor ”velegnet materialet er til å belyse”(Grønmo, 2007, s. 217) vår problemstilling. Hvor god vår datainnsamling er til å belyse vår problemstilling kan man se i forhold til følgende punkter; forskningens sannhetsforpliktelser (etikk), vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, utvalg av enheter, utvelging av informasjonstypen og gjennomføringen av datainnsamlingen (Grønmo, 2007, s. 218). Dette gjør vi ved å vurdere dataenes reliabilitet og validitet, som enkelt sagt betyr pålitelighet og gyldighet, uti fra en systematisk og kritisk gjennomgang av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet.

3.6.1 Reliabilitet

Dersom dataene og undersøkelsesopplegget gir oss pålitelige data, er reliabiliteten høy (Grønmo, 2007, s.220). I utgangspunktet vil det si at vi bør reteste om vi har fått identiske data ved en identisk datainnsamling. Vi har valgt et kvalitativt fenomenologisk forskningsdesign, hvor målet er å få skriftlige data som vi kan analysere. Dette gjør vi ved å samle inn data ved intervjuer og observasjoner. Det er vanskelig for oss å reteste datamaterialet vårt. Dette skyldes for det første valg av undersøkelsesopplegg og datainnsamling (Grønmo 2007). For det andre er resultatene kontekstavhengig, og andre resultater kan forekomme dersom konteksten er annerledes. For oss blir det viktig at forskningsarbeidet vårt er brukertroverdig (Grønmo, 2007). Dataenes pålitelighet er altså avhengig av hvilken innsamlingsform vi velger og hvordan vi gjennomfører datainnsamlingen. I løpet av masteroppgaven, og særlig i dette kapittelet om metode, har vi forsøkt å tydeliggjøre hvordan vi utformer undersøkelsesopplegget vårt og hvordan datainnsamlingen foregår. Vi har forsøkt å være transparente og komme med opplysninger som kan være av interesse for å vurdere påliteligheten til de innsamlede dataene. Ifølge Grønmo (2007) lar ikke kvalitative data seg teste med standardiserte metoder, som eksempelvis halveringsmetoden og intersubjektivitetsmetoden, men vi kan vurdere stabiliteten og ekvivalensen til dataene, samt intern og ekstern konsistens (Grønmo 2007). Når det gjelder stabilitet og ekvivalens kan vi som forskere foreta flere datainnsamlinger på ulike tidspunkter. Vi foretar først en pilotundersøkelse som inneholder både observasjon og intervju. Deretter har vi et intervju med studierektor samt observasjon av et møte og et intervju med en av de deltagende lærerne fra møtet. I tillegg har vi hatt kontakt med

studierektor pr telefon og e-post dersom det var eventuelle uklarheter i svar. Hensikten er, ifølge Grønmo (2007), å avklare eventuelle misforståelser og avklare vår beskrivelse av fenomenet. Det har også vært nyttig for oss som forskergruppe å være så tydelige med resultatet av datainnsamlingen som mulig. Vi har og mulighet til å vurdere ekvivalensen til dataene ved å ”sammenlikne ulike forskeres beskrivelser av de samme fenomenene”(Grønmo, 2007, s.229). Dette gjør vi ved å studere teori, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger⁵. Siden vi er tre stykker som har skrevet denne masteroppgaven har vi også alle tre nærmet oss datamaterialet på ulike måter En av oss har transkribert alt sammen, mens vi andre har vært med på å vurdere det transkriberte materialet. Vi har alle sammen skrevet egen logg om opplevelsene under datainnsamlingene og har i etterkant hatt møter for å diskutere resultatet av datainnsamlingene. I tillegg har vi alle sammen vært til stede under datainnsamlingen. Dette, til sammen, mener vi er med på å styrke påliteligheten til dataene. På denne måten foretar vi også en vurdering av intern og ekstern konsistens (Grønmo 2007). Med den interne konsistensen kan vi vurdere ”forholdet mellom de ulike delene av datainnsamlingen” (Grønmo, 2007, s. 230). Dersom de dataene vi har samlet inn er rimelige i forhold til hverandre kan vi si at det foreligger indre konsistens. Gjennom en sammenligning av dokumenter og innsamlede data, ser vi at det foreligger en indre konsistens. Vi vil også, som tidligere nevnt, synliggjøre funnene våre. Her kan leseren selv følge med å vurdere. Når det gjelder den eksterne konsistensen dreier det seg om, ifølge Grønmo (2007), forholdet mellom innsamlet datamateriale og annen relevant informasjon om det vi ønsker å studere. Her kan vi gå tilbake til teorikapittelet igjen for sammenligning. Vi vurderer at dataene er rimelige i forhold til den teoretiske og empiriske konteksten vi jobber innenfor. Andre feilkilder som kan ha en innvirkning på påliteligheten til dataene, er at vi velger å gi skoleleder temaene i intervjuet på forhånd, samt at vi gir henne anerkjennelse i forkant av intervjuet. Dette kan nok ha ført til noe mer positive svar enn om vi hadde forholdt oss helt objektive. Når det gjelder utvelgelsen av lærere som skulle intervjues får vi hjelp av skoleleder med utvelgelsen. Dette kan ha bidratt til at svarene kan bli mer positive enn om vi hadde plukket ut en tilfeldig.

⁵ Se teorikapittelet

3.6.2 Validitet

Selv om dataene vi har samlet inn er pålitelige, er det ikke sikkert at de er relevante for det vi har som mål å undersøke. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2007) definerer validitet som: ” Hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005, s. 358). Kleven (2002) sier at ” Validitet betyr gyldighet” (Lund, 2002 s. 172). Det hevdes i følge Grønmo (2007) at validitet ikke er et særlig godt mål innenfor kvalitative studier. Bekreftbarhet blir i ulike teoretiske framstillinger brukt som erstatning for validitet. Vi velger å bruke begrepet validitet i vår framstilling videre. Hvilke kriterier som blir brukt for å vurdere datavaliditeten vil være forskjellig alt etter hvilke type forskningsopplegg som ligger til grunn (Grønmo, 2007, s. 231). Det er ulike former for validitetsvurderinger i et kvantitativt og et kvalitativt forskningsopplegg. Cook og Campells validitetssystem er utviklet for å vurdere kvantitative data (Lund, 2002). Men deler av det kan være nyttig å ta i bruk i kvalitative undersøkelser. Vi ønsker å benytte oss av deler av systemet knyttet opp mot begrepsoperasjonaliseringen. Videre i vår validitetsdrøfting legger vi til grunn følgende kriterier for å vurdere gyldigheten til dataene; kompetansevaliditet og kommunikativ validitet.

Først ønsker vi å si litt om begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditet definerer Kleven (2002) som ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med og operasjonaliserer det” (Lund, 2002, s. 150). Begrepsvaliditeten sier altså noe om samsvaret mellom det teoretiske og det praktiske planet. Den måler de dataene som vi har fått, de teoretiske begrepene og variablene som vi i utgangspunktet ønsker å måle. Det blir viktig for oss å velge relevant og tidsriktig litteratur og teorier for å beskrive begrepene. Begrepsvaliditet blir nødvendig for at forskningsresultatene våre skal være meningsfulle, tolkbare og generaliserbare. To av våre viktigste begreper er dialog og ledelse og vi har undersøkt i teori, samfunnsdiskusjoner og styringsdokumenter for å få dypere kunnskap om disse begrepene. Denne kunnskapen har vi anvendt i utarbeidelse av intervjuguidene og observasjonsskjemaet. Vi mener at vi har gjort dette på en grundig og ryddig måte og vi har hele tiden forsøkt å være tydelige på hvilke prioriteringer vi har tatt opp mot avgrensninger og defineringer av begrepene.

Deretter ønsker vi å vurdere kompetansevaliditeten. Den viser til forskernes kompetanse (erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner) til å utføre innsamlingen av dataene (Grønmo, 2007). Vi har alle gjennomgått innføring i vitenskapsmetode som en del av

masterprogrammet i utdanningsledelse. Dette har gitt oss nyttig innsikt og kompetanse innen område. Vi har også deltatt på en forskningskonferanse hvor vi fikk nyttige innspill og utvidet vår forståelse for hvordan forskningsarbeid foregår. Vi er jo helt ferske i den akademiske forskerrollen, men har solid arbeidserfaring som har vært nyttig i de ulike situasjonene som har dukket opp i innsamlingsprosessen.

Den tredje formen for validitetsvurdering er kommunikativ validitet (Grønmo, 2007, s. 235). Dialogen er det sentrale i vår masteroppgave, og vår overbevisning om at mening skapes gjennom interaksjon mellom mennesker, står i fokus. Det var derfor en helt naturlig prosess for oss å diskutere de metodiske sidene ved oppgaven også. Vi har hele tiden drøftet, diskutert og snakket om hva det innsamlede materialet gir oss svar på vår problemstilling. For å unngå at våre synspunkter skulle sprike for mye, var det viktig for oss at alle tre var deltakende i alle prosessene rundt datainnsamlingen. I tillegg har vi valgt å ha en tett kommunikasjon med informantene slik at vi kunne rette opp eventuelle misforståelser, både gjennom transkribert tekst og forståelse av konteksten. Det var viktig både for oss og kildene våre at de kjente seg igjen i vår beskrivelse av situasjonen. Ved å diskutere og dele resultatene fra datamaterialet med involverte diskusjonspartnere, har vi hatt mulighet til å korrigere analysen for eventuelle misforståelser og feiltolkninger. Disse formene for kommunikasjon kaller Grønmo(2007) aktørvalidering. En annen form for kommunikativ validitet er kollegavalidering. Gjennom hele prosessen har vi diskutert resultatet med medstudenter, kollegaer og ikke minst veilederen vår for å få opp kritiske drøftinger om temaet. Dette har vært svært nyttig opp mot avgrensningene som er foretatt underveis.

Ved å benytte oss av en enkel metodetriangulering gjennom en kombinasjon av intervjuer og observasjon og noe dokumentanalyse, søker vi å styrke påliteligheten og gyldigheten til resultatene vi finner. At resultatene fra de disse undersøkelsene avviker noe fra hverandre kan stimulere til at vi analyserer og tolker mer nyansert og føre til en mer helhetlig forståelse. I tillegg mener vi at det å være flere forskere med ulike stemmer vil være med å styrke funnene og analysene av dem.

3.7 Generalisering

Vi har valgt en kvalitativ metode hvor vi i utgangspunktet ønsker dybdeintervjuer. Det vi si relativt få informanter. Johannessen, Tufte og Kristoffersen sier at ” ved kvalitative undersøkelser snakker vi om overføring av kunnskap istedenfor generalisering, fordi det siste

gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2007, s.200) Hvordan vi lykkes i å etablere en forståelse som kan brukes i andre liknende sammenhenger sier noe om oppgavens overførbarhet. Ved å bruke spesielt kvalifiserte informanter vil det sikre muligheten for generalisering. Vi anser alle de informantene vi bruker som godt kvalifiserte informanter. Både ledelsesperspektivet og perspektivet til de ledede kommer fram. I analysen av dataene velger vi å framstille skoleleder Idunn og lærer Gro som prototyper på leder og lærer. Dette gjør vi på bakgrunn av de funnene vi har gjort. Ved å gjøre det vil det bli lettere å generalisere funnene våre opp mot allerede etablert teori. Dette mener vi også vil være med å styrke oppgaven som en helhet

4. Presentasjon av caset

I dette kapittelet presenterer og beskriver vi observasjonene vi har gjort. Der det er naturlig tar vi med data fra intervju og aktuelle dokumenter for å berike presentasjonen. Dokumenter som ståstedsanalyse og organisasjonsanalyse som skolen har foretatt i forbindelse med prosjektet i programmet ”Fra ord til handling” presenteres i korte trekk.

Vår presentasjon er bygd opp på følgende måte. Først beskriver vi hvordan medarbeiderne opplever sin egen arbeidsplass. Deretter beskriver vi to av hovedaktørene i vårt materiale, skoleleder Idunn og lærer Gro. Til slutt i presentasjonen går vi nærmere inn på to ulike møtearenaer, to ulike kontekster, der dialogen som ledelsesverktøy får utspille seg. Det ene møte er et møte hvor prosjektgruppen i programmet ”Fra ord til handling” samles, det vil heretter bli kalt for prosjektmøtet. Det andre møtet er et avdelingsmøte for en av avdelingene til skoleleder Idunn, heretter kalt avdelingsmøtet.

Vår presentasjon bærer selvsagt preg av at vi bare kjenner skolen gjennom observasjoner, intervjuer og utvalgte dokumenter. Vi har kun fått innsyn i små glimt av en kompleks skolehverdag. Likevel opplever vi at mye er gjenkjennbart i forhold til egen skolehverdag.

4.1 Medarbeidernes opplevelse av ledelse ved Fortuna videregående skole

Skolens medarbeidere har i forbindelse med prosjektsøknaden gjennomført en ståstedsanalyse og en organisasjonsanalyse. Ved å ta med utdrag fra disse dokumentene blir stemmene til alle medarbeiderne hørt, noe som vi anser som svært viktig i en dialogisk forståelsesramme. Det gir oss også et bilde av konteksten, hvilke forventinger medarbeiderne har til ledelsen og hvilken tradisjon som preger skolen. I ståstedsanalysen kommer det fram utfordringer knyttet til ledelse og samhandling. Skolens ledelse har hatt lite fokus på langsiktig arbeid med skoleutvikling og ansvarsfordelingen i ledelsen har vært uklar. Utviklingsarbeidet har vært privatisert til enkelte medarbeidere som frivillig har tatt tak i et prosjekt. Oppfølging og evaluering har vært lite prioritert. Vi kan sammenfatte dette i følgende punkter:

- Oppfølging og evaluering er svak

- Uklare krav og forventninger fra ledelsen, mye basert på frivillighet
- Usystematisk strategitenkning
- Uklare krav til 3. nivå ledelsen (seksjonsledere og faglig – pedagogisk kontakt)
- Varierende tradisjon for samarbeid og samhandling

(Ståstedsanalyse, Fortuna videregående skole, oktober 2007)

De samme tendenser kommer fram i organisasjonsanalysen. Dette er en kvantitativ elektronisk spørreundersøkelse, hvor svarene er gradert i fem ulike svaralternativer. 1 ses som helt uenig og 5 helt enig. I spørsmålet om faglig-pedagogisk ledelse svarer medarbeiderne i snitt 3,9 at skolelederne ved Fortuna videregående skole arbeider mest med administrative forhold. Ser vi på spørsmålet om det er vanlig å diskutere pedagogiske temaer med ledelsen er det 2,6 i snitt som sier seg enig i dette. Når det gjelder endringskompetanse opplever 3,0 i snitt av medarbeiderne at ledelsen sørger for at vedtatte endringer blir gjennomført.

4.2 Aktørene

Aktørene i en dialog er gjensidig avhenging av hverandre. Bakhtin (2005) fremhever at vi lever uavsluttet gjennom forholdet til andre, der vi forstår oss selv gjennom kommunikasjonsprosesser med andre. I de møtene vi er observatører, ser vi ulike aktører i kommunikasjonsprosesser. Skoleleder Idunn, som aktør, vier vi mye oppmerksomhet fordi det er bruken av dialogen i et ledelsesperspektiv vi er mest interessert i. Lærer Gro er også spesielt interessant, som aktør, da hun representerer den læreren som tydeligst utfordrer skoleleder Idunn i dialogsammenheng. Disse to aktørene har vi derfor laget egne portretter av. De andre aktørene er mer perifere og vi omtaler dem derfor som aktører i prosjektmøtet og avdelingsmøtet med kortere kommentarer.

4.2.1 Skoleleder Idunn

Idunn, som er i midten av 40 årene, er nytilsatt studierektor ved skolen, heretter kalt skoleleder. Hun har ingen formell lederutdanning, men hun har fulgt ulike ledelseskurs arrangert av fylkeskommunen, og har lederpraksis fra en annen videregående skole. Som skoleleder har hun ansvar for flere yrkesfaglige avdelinger. Hun er en av fire studierektorer

ved skolen og sammen med stabsleder og rektor så utgjør de skolens ledelsesteam. Idunn betrakter ledelsesteamet som samkjørte, og sier i intervjuet: ”På det tidspunktet jeg kom inn i det, eller fra da så opplever jeg at vi har vært samkjørte, holdt jeg på å si” Flere av programområdene som hun har ansvar for havner utenfor hennes eget fagfelt som er mat og helse. Som person opplever vi Idunn som tålmodig, vennlig og harmoniorientert. Andre særpreg som vi vil trekke fram er at hun virker konsensusorientert og demokratisk. Vi oppfatter at hun er opptatt av at alle skal med og hun vektlegger å legge til rette for dialog. I denne sammenheng fremhever hun:

Respekt og det å lytte, og at de en skal ha en dialog med opplever å nå fram. At de får lov til å komme med sitt innhold. At du kanskje gir noen bekreftelser på det. At en er bevisst på kroppsspråk, småsvar og nikk og sånn. Det er jo sånn vi setter pris på alle sammen.

Slik vi oppfatter det forsøker Idunn å bidra til dialog i begge møtene hvor vi er observatører. Hun lar andre snakke ferdig, avbryter ikke og bruker et kroppsspråk som signaliserer at hun er interessert i hva andre sier. Dette gjør hun ved å nikke, vende seg mot den som snakker eller den hun snakker med. Når det gjelder sittestilling, sitter Idunn hovedsaklig foroverbøyd med armene på bordet i begge møtene vi observerer henne. Stemmeleiet hennes er dypt og hun snakker tydelig og rolig. Når hun blir ivrig bruker hun hendene for å understreke det hun sier, på en behersket måte. Ansiktet er åpent og hun smiler ofte når hun snakker. Kleskoden hennes er nøytral, hun bruker bukser og nøytrale farger på genser og jakke. Idunns språk er positivt, og mange av ordene hun bruker er begrep som vi kjenner igjen fra ulike skoledokumenter og organisasjonsteori. Hun bruker blant annet ord som ”prosess, eierskap, tillit, dialog, pedagogisk ledelse, troverdighet og relasjon”. I intervjuet snakker hun om krysspresset mellom administrative oppgaver, kravet til pedagogisk ledelse og mangel på tid. For oss er dette signaler på at Idunn er seg bevisst myndighetenes nye krav og forventninger til skolelederrollen. Som studierektor underviser hun ikke, men allikevel ser hun at tiden ofte er knapp i forhold til å kunne gi lærerne den tilbakemelding som hun føler er nødvendig. Hun snakker om dette uten å klage, mer konstaterer at slik er det og slik er det å være leder. Når det gjelder implementeringsarbeid virker hun oppdatert og det samme gjelder endringsarbeid og utvikling. Idunns språk er variert og hun bruker også noen av de samme begrepene som den andre skoleleder Birk bruker. I tillegg til å bruke begrepene, sørger Idunn for å sjekke ut om alle forstår innholdet på en hensynsfull måte. Andre ord som kan beskrive Idunn er at hun ser ut til å like jobben sin, hun snakker positivt om ledergruppa, lærere og elever. Hun virker pliktoppfyllende, har humor, er raus, robust, ryddig og virker redelig. Når

det gjelder tillit er Idunn klar over at hun ikke får noe gratis. Hun sier: ”Tillit må man jo gjøre seg fortjent til”. I intervjuet sier Idunn at hun ser på sine medarbeidere og elever som ressurser;

Vi har jo et ulikt ståsted, men det er jo ikke noe som er mindre verdt for det. En kan jo se – sånn med elever det at de har sin vinkling på ting og de har ikke alltid den store, hele oversikten, men det er heller ikke deres rolle. Men det er liksom ikke sagt at det er mindre verdt. Det kan jo være mye verdt, for det er jo en vinkel som i hvert fall kanskje ledergruppa har gått ut av for mange år siden og glemt, da er det viktig med den inputen.

I prosjektmøtet ser vi en Idunn som har kontroll og regi. Hun er trygg, rolig, avslappet og engasjert, og styrer det hele slik at alle aktørene deltar med innspill. Spørsmålene hun stiller er åpne og inviterer de andre til å komme med synspunkter. Videre reformulerer hun ytringer og sjekker ut om tolkningene hennes er korrekte. Når hun kommer virker hun mer anspent enn vi har sett tidligere og hun lar Gro ta mye av regien. Hun beholder roen når hun blir utfordret med vanskelige spørsmål fra Gro og prøver flere ganger å trekke de andre aktørene inn i samtalen. Selv da Gro gir ledelsen ansvar for endringer som kommer fra myndighetene som ledelsen ved skolen er ansvarlige for å sette ut i livet, lytter Idunn til det hun har å si uten å utfordre henne på dette.

4.2.2 Lærer Gro.

Lærer Gro har, som vi har omtalt før, ca 10 % nedsatt stilling som lærer for å ivareta funksjonen som faglig-pedagogisk leder ved avdelingen. Dette betyr at Gro har et ansvar for å lede avdelingen i det faglige og pedagogiske arbeidet. Hun skal være et bindeledd mellom ledelsen og lærerne i avdelingen, og initiere hva som er ledelsens tanker ned i avdelingen. Gro er i slutten av 50 årene og bruker klær som signaliserer kreativitet. Klærne er i matchene farger supplert med skjerf. Gro er en kraftfull og engasjert person som bruker hele stemmeregisteret; lav, høy, dyp og lys stemme og hun snakker sakte og raskt farget av innholdet i det hun sier. Samtidig som hun virker streng og bestemt ser vi en dame som smiler og småler, og vi får inntrykk av at hun både har humor og selvironi. Hun sier selv i intervjuet at hun er dominerende og styrende, men at hun vet hvor langt hun kan gå;

”at selv om jeg er styrende og dominerende så sier jeg det og jeg vet hvor langt jeg kan gå. Og jeg forventer ikke noe mer enn det som kommer ut av det. Vi kan aldri forvente noe mer og det veit jeg.”

Videre fremstår Gro som pliktoppfyllende og selvoppofrende og hun sier at hun er åpen for å prøve ut ting. Hun fremhever flere ganger hvor krevende jobben som lærer er. Gro sier:

”Vi bestemmer jo tiden selv. Vi har jo den bundne tida, men vi har kun bundet opp de to timene på avdelingen på mandag og det er bra det hvis vi klarer å bruke den. Det er litt tung tid i uka hvis du har 6 timer undervisning etterpå, så den virkeligheten er jo brutal, ikke sant? Så vi har veldig disiplin på det - vi er rågode på det.”

”Vi har ikke hatt ett minutt tid til å planlegge samarbeid med noe som helst femtimersfag bare med ...det er så brutal virkelighet at det er helt galemann. Og vi sitter nå og lager vurderingskriterier. Satt i påsken og tok to mål hver dag, ikke sant, i påskeferien for det er ikke gitt rammer”

Til møtet har Gro med seg notatblokk og penn og hun starter møtet før Idunn kommer. Tidsrammen for møtet er allerede lagt da dette er et morgenmøte hvor lærerne skal inn i undervisning umiddelbart etter at møtet er ferdig. Hun har med seg liste over saker som hun vil ta opp og hun veksler mellom å si vi (på avdelingen) og jeg. Vi er usikre på om hun representerer avdelingen sin eller om det hovedsakelig er hennes syn som kommer fram. Måten Gro er med å lede møtet på, er etter vår oppfatning, ikke inkluderende. Hun inviterer ikke med sin måte å snakke på til ytringer fra de andre lærerne. Vi opplever at hennes hovedfokus er å få svar fra skoleleder Idunn. Vi ser en bestemt og tydelig person som tar ordet ofte, hun har de lengste innleggene og hun bruker sterke uttrykk som: ”brutal virkelighet, undergrave lærernes autoritet, vi har superkompetanse, ledelsen skulle fått sparken alle sammen og svada fra ledelsen”. Hun uttrykker:

”Og så fikk vi noen sånn svada fra ledelsessystemet når vi fikk Kunnskapsløftet dere kan jo lage kløsterer -slå sammen og da er det ikke så mye. Dem skulle jeg gjerne ha snakket med nå når jeg har gjort den jobben altså! De skulle fått sparken! - alle sammen.”

Gro er opptatt av sine felt og fagområder, sin avdeling og vi oppfatter at hun har mindre fokus på skolen som en helhet. Videre ser vi en person som stiller utfordrende spørsmål til Idunn og hun forventer å få raske svar. Kroppsspråket hennes avslører om hun liker svaret hun får eller ikke. Dette viser hun ved å skifte sittestilling, lene hodet bakover, nikke og himle og blunke med øynene. I en periode hvor hun reflekterer høyt, lener hun hodet bakover og lukker øynene. Hun bruker aktivt hendene for å understreke det hun sier og har levende ansiktsmimikk. Selv om hun mest framstår som problemfokuserert ser vi også en person som prøver å fokusere på løsninger som kan være gode for avdelingen. Hun er kritisk

både til reformer, til hva ledelsen gjør, Kunnskapsløftet og til myndighetenes føringer og forventninger. Hun sier i intervjuet:

”Det er Kunnskapsløftet og det er mye mer krevende enn dem har peiling på- så sette i gang sånne grep! Kunnskapsløftet er ikke greit for oss - så det vel det jeg har å si om det. Så vi lærer, men det er brutalt.”

Gro viser tegn til reformtrøtthet og er frustrert over at når forandringer kommer så blir lærerne stilt til ansvar for gjennomføring uten av det blir satt av tilstrekkelig tid. Vi tillater oss å tenke at Gros språk er farget av fagforeningsarbeid. Hennes fokus på mangel av tid, at arbeidsdagen er svært krevende og at ledelsen setter i gang tiltak de ikke ser rekkevidden av styrker denne iakttakelsen. Når det gjelder synet på ledelse oppfatter vi at Gro har et negativt innstilt, hun ytrer at ledelsen er mest opptatt av administrative oppgaver og at de kjenner lite til virkeligheten ute i klasserommene. Gro uttrykker misnøye til at skoleleder ikke kjenner til fagområdene godt nok. Dette uttrykker hun på følgende måte:

Vi har ikke vært helt fornøyd med måten hun har gjort det, så vi har kjent litt på det. Eller så – Idunn vil veldig gjerne være flink og ordentlig, men det blir begrenset når hun ikke har noe faglig, ikke sant

De få gangene Idunn trekker fram positive ting som har skjedd ved avdelingen som for eksempel gode resultater og et entreprenørskaps prosjekt, virker Gro uinteressert i å bruke for lang tid på dette. Hun gir tydelige tilbakemeldinger på at hun ikke er enig i entreprenørskapsmetoden selv om dette var områder hvor de to andre møtedeltakerne engasjerer seg.

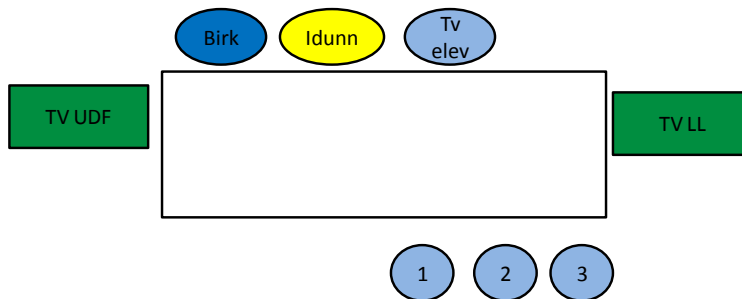
4.3 To møter som arenaer for dialogen som ledelsesverktøy.

Vi vil her foreta en beskrivelse og en presentasjon av våre observasjoner knyttet til de to møtene vi har observert, der vi særlig legger vekt på det vi omtaler som kontekst for møtet, aktører (hvem som er deltakere) og sak (hva som skal tas opp på møte), i tillegg beskriver vi dialogen som ledelsesverktøy i samspillet og relasjonen i møtene.

4.3.1 Prosjektmøtet

I februar 2009 stiller vi opp som observatører i et prosjektgruppemøte på Fortuna videregående skole. Prosjektgruppa i programmet "Fra Ord til handling" samles jevnlig. De har hovedansvaret for framdriften og evaluering av prosjektet. Fortunas prosjekt omhandler bedre vurderingspraksis i skolen. Det følger med statlige midler som gir mulighet til å kunne bruke et eksternt kompetansesenter for hjelp til utvikling av vurderingspraksisen ved skolen. Det er Utdanningsdirektoratet (Udir) som har initiert programmet. Målsetningen med programmet er at alle prosjektene skal bidra til forbedring av elevenes læring og læringsmiljø. Prosjektene skal bidra til å utvikle lederrollen samtidig som det er fokus på refleksjon, erfaringsdeling og samhandling hos skoler som deltar.

Vi blir møtt i skolens resepsjon av skoleleder Idunn. Hun går sammen med oss opp til møterommet, hvor en del av aktørene allerede er til stede. Møtet foregår i et felles formelt og nøytralt møterom, som består av et stort ovalt bord med stoler. Møtetid er satt til to timer. I møtet er det fem aktører. Det er to skoleledere; Idunn og Birk. Idunn er leder for prosjektet og styrer møtet. Det er også to tillitsvalgte fra lærerne til stede. En er representant fra Utdanningsforbundet og en er fra Lektorlaget. Den siste deltageren er tillitsvalgt for elevene. Rektor er medlem av prosjektgruppa, men var denne gangen forhindret fra å møte. Dette gjelder også en skoleleder og en elevrepresentant. Vi observerer at aktører fordeler seg rundt møtebordet på følgende måte; De to tillitsvalgte sitter på hver sin ende av bordet. skoleleder Idunn sitter i midten mellom elevrepresentanten og skoleleder Birk. Vi setter oss på den ene langsiden av bordet. I figur 4.1 illustrerer vi aktørenes plassering rundt møtebordet.



Figur 4.1 Bordplassering prosjektmøtet

Vårt hovedfokus er dialogen og samspillet mellom Idunn og de andre møtedeltakerne. Vi ser etter hvordan Idunn leder dette møtet, i denne konteksten og hvordan interaksjonen mellom de ulike aktørene kommer fram.

Saken for møtet er evaluering av prosjektet så langt. Udir vil ha en underveisevaluering av prosjektet, og prosjektgruppen skal finne den metoden som gir best tilbakemelding. Det er et eksternt firma som skal gjennomføre evalueringen, og prosjektmøtet må bestemme en hensiktsmessig metode, og hvem som skal delta i evalueringen. Udir er opptatt av at skolene, som er med i programmet, klarer å reflektere og vurdere oppnådde resultater, og at de klarer å omsette dette til felles utviklingsarbeid. Dette er viktige faktorer som prosjektgruppen må ta hensyn til når de velger metode. Saken er av en formell og ufarlig art.

Møtet starter veldig uformelt med småprat om evaluering av prosjektet så langt, før alle møtedeltakerne har kommet. Da alle er på plass blir møtet mer formelt. Idunn har ingen skriftlig sakliste, men er tydelig på at hovedhensikten ved møtet er den kommende evalueringen. Prosjektgruppa diskuterer derfor ulike tilnærminger til utvalg i en kommende undersøkelse og hvordan de tenker seg å gjennomføre evalueringen. Det er enighet om at de ønsker å bruke en kvalitativ metode hvor data samles inn ved hjelp av intervju og fokusgruppeintervju.

Vi oppfatter at skoleleder Idunn leder møtet profesjonelt og rolig. Som leder av møtet, er hun opptatt av at alle får sagt sitt. Skoleleder Idunn bruker dialogen i møteledelse, ved at hun vender seg mot de ulike deltakerne i møtet og spør om deres syn på de ulike spørsmålene hun stiller. Idunn virker trygg, rolig og formulerer målene klart og setter begrensninger, samtidig som hun holder seg til saken evaluering. Hun ser kun på møtedeltakerne, og er ikke opptatt av oss som observatører. I starten av møtet henvender Idunn seg ofte til elevrepresentanten. Vi observerer at hun er opptatt av å trekke han med i samtalen. Hun sjekker stadig ut om han forstår og ønsker hans synspunkter. De andre tillitsvalgte får også Idunns oppmerksomhet. Følgende eksempler viser hvordan Idunn bruker spørsmål som inngang til dialog med aktøren i møtet:

Jeg er ute etter å få data som sier noe om virkeligheten og da trenger jeg innspill fra dere. Ser dere for dere....., hva tenker dere om dette....., hvis vi skal prøve å rasjonalisere elevutvalget....., er det da ikke umulig å klare 56 elever...., var vi ikke enige om

Ved å oppsummere underveis sjekker hun at alle forstår. Idunn lar andre snakke ferdig og kommer med ekstra spørsmål om hun har tolket ting riktig. For oss som sitter på sidelinjen virker det som at alle aktørene bidrar både med svar, nye synspunkter, innspill og oppklarende spørsmål og at de supplerer hverandre med gjensidig respekt og tillit. På oss virker det som om Idunn setter dialogen i gang, gir den retning og holder fokus på saken. Slik vi opplever det er Idunn ikke dominerende. Hun er lyttende og virker oppriktig interessert i bidrag og synspunkter fra de andre. Når gruppen snakker om hva som bør komme frem i evalueringen, fremmer Idunn en del spørsmål som får deltagerne til å komme i dialog:

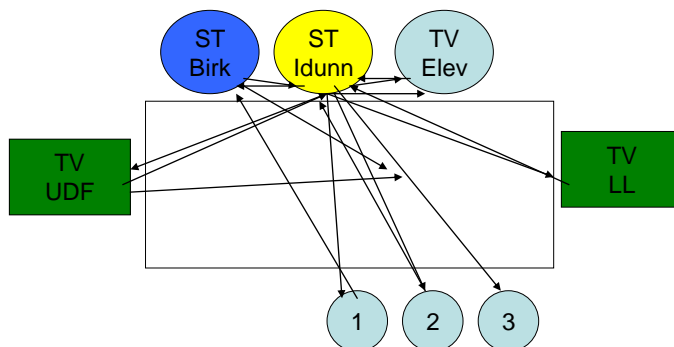
Det som er utfordringa nå, er at vi skal videreføre enkelte ting,..... og da er det en prosess på hva skal vi satse på? Hva skal være grunnmuren vår?Og hva slags krav ligger der og hvilke kreative muligheter har vi?

Vi opplever at stemningen i møtet er rolig og balansert. Representanten fra Lektorlaget ytrer seg om at evalueringen ikke må ta for mye tid, og at det er viktig med god informasjon. Dette blir støttet av de andre deltakerne. Fra vårt ståsted virker det som om at alle deltar jevnbyrdig. Etter utveksling av meninger sier Idunn hva hun tenker om videre gang i prosjektet for å sjekke om de andre er enige i fremdriften. Idunn inviterer til innspill ved å si: ”Målet for oss som prosjektgruppe... dette må vi diskutere” Idunn supplerer innlegg med setninger som; ”Da setter jeg opp..... da lager jeg..... da sjekker jeg ut....”

Uansett hvilken posisjon aktørene har virker det på oss som at skoleleder Idunn ivaretar ytringene fra den enkelte deltaker i møtet seriøst. Av og til under møtet observerer vi bruk av humor og spøkefulle innslag som da Idunn svarer skoleleder Birk som etterlyser ferdigstilling av et skjema; ”Det er ute. Det gjorde vi når du ikke var her!”. Alle ler, også Birk.

Vi opplever at de to skolelederne utfyller hverandres ytringer på en naturlig måte og er samkjørte når det gjelder prioriteringer opp mot organisatoriske tiltak. Et eksempel: Birk sier: ”Å det er jo det alle de her skjemaene hjelper oss å tenke rasjonelt og hjelpe oss” Idunn supplerer: ”Systematisere det” og Birk følger opp med: ”Ja, i en stresset hverdag”.

Skoleleder Birk har samme posisjon som Idunn i ledelsesteamet ved skolen. Birk, i motsetning til Idunn, bruker flere faguttrykk og da særlig innenfor metodefaget. Han bruker ord som; ”utvalg, kvalitativ metode, randomisering”. Det kan se ut til at han regner med at alle forstår disse begrepene. Av og til virker han litt utålmodig og forsøker å fullføre setninger for andre. Vi får etter møtet vite at han for ikke lenge siden fullførte en master i utdanningsledelse ved BI. Hans bruk av ulike ord er nok preget av dette studiet. Birks begrepsbruk er for oss masterstudenter lett gjenkjennbare. Kroppsspråket til Birk er behersket, men når han ble ivrig snakker han fort. Han vender seg ikke like tydelig som Idunn mot dem han henvender seg til eller svarer. I figur 4.2 viser vi dialoglinjene i møtet. Hensikten med å visualisere dette i en modell er å få frem skoleleder Idunns rolle og dialogen mellom aktørene i møtet. Skoleleder Idunn har fått fargen gul for å markere at hun er leder i møtet. Gutten i møtet har fått en blåfarge og de tillitsvalgte er markert grønne. Vi har valgt å gi aktørene ulike farger for å lettere beskrive og observere dialoglinjene.



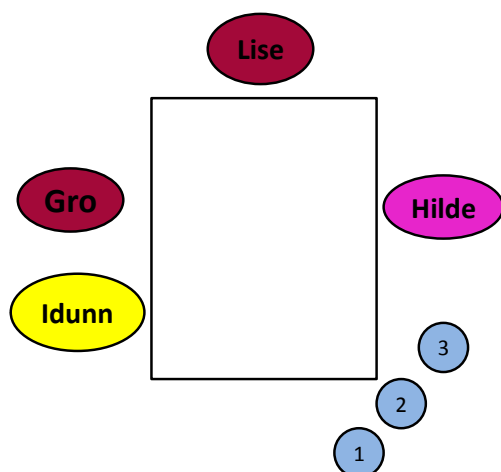
Figur 4.2 observasjon av prosjektmøtet

Som illustrert kommer mange av utspillene fra Idunn. Hun henvender seg til alle. Som figuren viser er pilene av samme tykkelse. På denne måten ønsker vi å framheve at alle var likeverdige aktører i møtet. Pilene mellom oss og skoleleder Idunn og Birk er samtalen etterkant av møtet hvor vi hadde en dialog som omhandlet mer detaljer vedrørende prosjektet til Fortuna videregående skole. De ønsket også å høre litt om hvem vi var og vår masteroppgave. Birks linjer går til Idunn og midt på bordet mellom alle aktørene. Vi gjør det for å illustrere at han ikke henvender seg så direkte til alle på samme måten som Idunn gjør. Det samme observerer vi når det gjelder tillitsvalgte fra Utdanningsforbundet, hun snakker til alle på en gang med lange og for ufullstendige setninger. Alle aktørene i møtet har en eller annen form for ansvarlighet knyttet til sin rolle, enten som tillitsvalgt for lærere eller elever, eller som formelle skoleledere. Vi oppfatter at alle har som mål å representere sine interessegrupper. Skoleleder Idunn, som møteleder, oppfatter vi at ser den enkelte aktør i møtet, hun passer på at alle er deltakende og er opptatt av den enkelte aktørs kunnskap og bidrag inn i møtet.

4.3.2 Avdelingsmøtet

Seint i mai 09 observerer vi et avdelingsmøte på Fortuna videregående skole. Dette er et av de månedelige møtene skoleleder Idunn har med en av sin avdeling hvor Idunn har

personalansvar. Vi møter skoleleder i god tid før møtet, som skal starte kl. 8.00. Skoleleder er opptatt med en viktig elevsak og ber oss om å finne fram til hvor møtet skal være selv, og at vi skal gi beskjed til de involverte lærerne om forsinkelsen. Det var greit for Idunn at møtet starter selv om hun ikke er tilstede. Vi finner fram til avdelingen og treffer tre noe stressede lærere. Møterommet er et klasserom som er rotete og ikke klargjort for møtet. Vi hjelper til med å organisere plasseringen av møtebord og stoler, samt hvor vi som observatører skal plasseres. Figur 4.3 illustrerer hvordan møtets aktører plasserer seg. Lærer Gro, Lise og Hilde sitter på enden av bordet, mens det blir gjort plass til Skoleleder Idunn ved siden av lærer Gro. Som observatører plasserer vi oss i god avstand fra bordet for å markere at vi ikke skal være deltagende i møtet.



Figur 4.3 Modell over bordplassering ved observasjon avdelingsmøte.

Skoleleder Idunn er igjen markert med gul farge. De kvinnelige lærerne Gro, Lise og Hilde er markert i rosa farge i ulike nyanser for lettere å tydeliggjøre dialoglinjene dem i mellom.

Vi er på forhånd informert om at hovedsaken i møtet er avdelingens fag- og timefordeling. Videre har Skoleleder Idunn, informert oss, at på grunn av synkende søkningen til programområdet, må hun foreta en nedbemanning som fører til at en lærer mister arbeidet. Når vi møter lærer Gro gir hun uttrykk for at møtet kan bli vanskelig og konfliktfylt grunnet denne beslutningen om nedbemanning. Historisk sett er dette en avdeling hvor elevgrunnlaget har vært stort, men de siste årene har søkningen gått nedover. Gro forteller

mens vi klargjør møtetrommet at skolen har knyttet til seg gode faglærere og at mange av lærerne har jobbet sammen i over 20 år. Avdelingen er inne i en vanskelig prosess både når det gjelder det å miste en medarbeider og vi oppfatter at det er mye følelser i sving.

Møtets varighet er en og en halv time. Lærerne skal ha undervisning så møtetiden må holdes. Det er tre av avdelingens fire lærere som er med på møtet. Lærer nummer fire er den som mister jobben, så det er i forkant av møtet bestemt at hun ikke skal være tilstede. Lærer Gro har som sagt en liten del av sin stilling som faglig-pedagogisk leder, og tar på seg oppgaven og føre ordet når ikke Idunn er tilsted ved oppstart. Slik vi oppfatter det er det helt greit for Hilde og Lise.

Litt over kl. 8.00 har Idunn enda ikke kommet og lærer Gro starter møtet uten skoleleder til stede. Hun begynner møtet ved å skissere den vanskelige situasjonen for avdelingen. Hun holder et relativt langt innlegg, hvor hun beskriver årsaker og eventuelle løsninger på utfordringene som avdelingen står ovenfor. Ingen avbryter henne og vi oppfatter ikke at hun legger opp til å få med seg de andre aktørene inn i en dialog. Det går ca ti minutter før skoleleder Idunn ankommer, hun setter seg ned og lytter på Gro, som bare fortsetter å snakke. Etter ca fem minutter tar Idunn ordet. Hun prøver å starte møtet på nytt, ved å vise til gode resultater fra heldagsprøver og andre vellykkede prosjekter som er i avdelingen. Så går hun inn på møtets alvorlige tema, som er fag og timefordeling. Det er lærer Gro som svarer på skoleleder Idunn sine ytringer i starten. Lærerne Hilde og Lise kommer mer med, når Gro inviterer dem med, ved og stille spørsmål om situasjonene i ulike elevprosjekter. Idunn bruker øynene ved å se på aktørene, for å invitere de inn i dialogen. Ved en anledning legger hun armen på lærer Gros skulder for å understreke en ytring. Måten Idunn stiller spørsmål, synes vi virker inkluderende og troverdig. Vi oppfatter at hun inviterer aktørene til å komme med tilbakemeldinger og synspunkter. Vi legger spesielt merke til at Idunn i samspillet med aktørene bruker tiden da hun tør å vente til den andre parten gir respons. Skoleleder Idunn stiller direkte spørsmål, ber om forklaringer og involverer møtedeltagerne med enkelte utfordringer, men vi oppfatter henne noe vag og utydelig. Hun reformulerer utsagn fra de andre og fortsetter sin argumentasjon og lager spørsmål ut ifra dette.

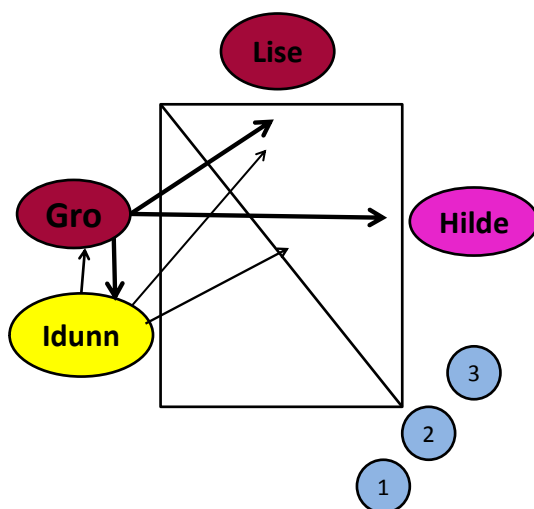
Vi kan ikke se at det foreligger en sakliste for møtet. Det er heller ikke en tydelig ordstyrer og samtalen driver seg selv fra sak til sak. Vi observerer skoleleder Idunn som mindre tydelig, det er ikke hun som har regien av møtet, og hun har heller ikke oversikt over sakene. Vi oppfatter at det er Gro som har regien. Likevel opptrer skoleleder Idunn demokratisk og

tålmodig, er lyttende og rolig. Vi ser også en tendens til passivitet, tilbakeholdenhet og virker noe unnnvikende ved utfordrende spørsmål. Fortsatt har hun et lavt og jevnt stemmeleie. Hun gestikulerer noe og bruker hendene for å understreke ytringer, men gjør dette på en tydelig og rolig måte.

Lærer Gro fremstår som en faglig sterk person, med stor interesse for fagets egenart. Hun beskriver hvor viktig det er med kreative prosesser hvor elevene jobber med faget, og vi oppfatter at hun viser liten interesse for andre organisatoriske muligheter som eksempelvis entreprenørskap. Nye ideer og forslag for omstrukturering, grunnet mindre tilgang på ressurser avfeier hun med faglige begrunnelser fra sitt fagfelt. Det kan se ut til at lærer Gro har sin egen agenda med saker hun ønsker å ta opp. Hun har med seg et ark med punkter som hun tar fram i møtet. Så i tillegg til hovedsaken for møtet blir disse temaene gjenstand for diskusjon: evaluering av fagsammensetningen dette skoleåret, årsaksforklaring og problemløsning opp mot det synkende elevsøkertallet. Innsparingstiltak som lærerløse timer og sammenslåing av grupper på tvers av studieområdene diskuteres også. Gro er svært opptatt av praktiskmuntlig eksamen som snart står for døren det blir derfor også en sak i møtet.

I avdelingsmøtet observerer vi aktører som beskriver følelser rundt det å miste en kollega. Dette opplever de som vondt og er frustrerte. Gro er den som fører ordet for disse utbruddene, men får med seg Hilde og Lise ved at de bifaller følelsesutbruddet nonverbalt, ved et forsiktig kroppsspråk som smånikk og forsiktig hm.

Også her har vi lagd en figur hvor vi synliggjør hvordan dialoglinjene er i møtet. For å illustrere hvor hoveddialog viser seg ble det naturlig å markere dette med tykkere dialoglinjer.



Figur 4.4 Dialoglinjer i avdelingsmøtet

I figur 4.4 ser vi at lærer Gro henvender seg til midten på bordet, ser sjelden på Lise, og henvender seg bare få ganger direkte mot henne. Gro ser mer på og henvender seg oftere mot Hilde som sitter rett overfor henne. Skoleleder Idunn henvender seg til alle rundt bordet, men det er dialoglinjen og samspillet mellom henne og lærer Gro som er tydeligst. Det er disse to som er i fokus. Lise sitter stille, er anonym og noterer noe ned på blokken sin. Hun sier ingenting den første halvtimen, utenom små bekræftende ord som hm. Hilde er også anonym, det går 15 minutter før hun ytrer seg med ett spørsmål rettet til Gro og Idunn.

Etter en halv time øker engasjementet og flere av aktørene kommer med innspill. Det er ikke bare Idunn og Gro som dominerer i møtet. Gro er fortsatt aktiv, spesielt mot Hilde og Idunn. Idunn henvender seg fortsatt til alle, prøver også å henvende seg direkte til Lise for å få henne mer inn i samspillet. Idunn gjør et forsøk på å spre dialogen. Lise forblir passiv, men vi oppfatter henne som lyttende. Den siste halvtime ser vi at det skje et brudd i møtet. Kommunikasjonen mellom skoleleder Idunn og lærer Gro konsentreres om hvordan de skal løse fag- og timefordelingen, vi observerer at det virker som de stenger de to andre aktørene ute av samtalen. I løpet av denne talldiskusjonen er det nesten så det danner seg en usynlig vegg mellom partene Idunn og Gro og Hilde og Lise. Hilde og Lise faller, etter vår

oppfatning, ut og velger å småsnakke seg i mellom. Mot slutten av møtet tar Idunn regien og avrunder møtet med en oppsummering og viser veien videre.

5. Drøfting

I dette kapittelet drøfter vi funn fra vårt empiriske materiale i forhold til utvalgt teori. Vår problemstilling er: Hvordan kan vi forstå dialogen som ledelsesverktøy, og hvilke utfordringer møter skoleledere i dialoger med medarbeidere i organisasjonen? For å få svar på vår problemstilling har vi utarbeidet to forskningsspørsmål for å få et mer spesifikt forhold til dialogen som ledelsesverktøy. Forskningsspørsmålene er:

- På hvilke måter påvirker ulike kontekster dialogen som ledelsesverktøy mellom leder og medarbeidere?
- Hvilke spenningsdimensjoner kan identifiseres i dialoger mellom aktørene?

Med spenninger velger vi å ta utgangspunkt i dimensjonene: monolog og dialog, intersubjektivitet og alteritet og symmetri og asymmetri, herunder makt og tillit. Vi vil derfor i drøftingen ha fokus på hvilken betydning de ulike kontekstene har for utøvelse av dialogen som ledelsesverktøy. Her sammenligner vi våre observasjoner av prosjektmøtet og avdelingsmøtet, og trekker inn relevant informasjon fra annet innsamlet materiale underveis og knytter dette om mot relevant teori. Skoleleder Idunn og hennes dialog og samspill i møte med medarbeiderne vil være vårt hovedfokus i drøftingen. Idunn, i sin rolle, representerer den typiske skolelederen. En av medarbeiderne hennes, lærer Gro, eksemplifiserer vi som representant for den typiske lærerrollen.

For å få frem flere stemmer fra medarbeiderne, velger vi å starte med en kort drøfting av hvordan lærerne opplever ledelsen ved Fortuna videregående skole. Vi bruker her deler av ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen som skolen foretok i forbindelse med søknaden til programmet "Fra ord til handling".

Vi tar med oss et sitat fra James Wertsch(1998) som har gitt oss et verdifullt perspektiv på hvordan vi skal forholde oss til vårt empiriske materiale.

En sosiokulturell analyse skal ikke kun vektlegge det sosiale, eller kun individet, men undersøke hvordan individet i sosiale sammenhenger, i kraft av seg selv og ved hjelp av kulturens ulike artefakter, blir formet (Wertsch, 1998, s. 17)

Vi deler dette kapittelet opp i følgende måte: For det første tar vi for oss kort hvordan skolens medarbeidere oppfatter skolens ledelse og skolekulturen. For det andre drøfter vi

kontekst for ledelse i de to møtene, prosjektmøtet og avdelingsmøtet. Vi legger her vekt på sak, aktør, språk, fysiske faktorer, historisk og sosial kontekst. For det tredje drøfter vi spenningsdimensjonen i dialogen ved å se nærmere på dialog og monolog, intersubjektivitet og alteritet, symmetri og asymmetri. Samspillet mellom leder og medarbeider er sentralt i hele drøftingen.

5.1 Hvordan opplever skolens medarbeidere ledelsen og kulturen ved Fortuna videregående skole?

Som tidligere nevnt i kapittel 4.1 kommer det i ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen fram utfordringer knyttet til ledelse og samhandling. Fokus på arbeid med skoleutvikling og ansvarsfordeling i ledelsen har vært uklar. Utviklingsarbeidet har vært preget av frivillighet og individualisert. Oppfølging og evaluering har vært lite prioritert.

Lærernes tilbakemeldinger via ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen viser de samme funn som TALIS 2008 (OECD,2008), at det i skolen fremdeles er en sterk individuell kultur og svakt utviklet skolekultur. Og at den daglige undervisningen og lærernes kompetanseheving er primært sett på som et individuelt ansvar.

Skolen har en utfordring i forhold til gjennomføring av utviklingsarbeid i følge analysene. I tillegg kommer det fram i ståstedsanalysen at medarbeiderne, har på bakgrunn svært lav kompetanse på utviklings og endringsarbeid, mangel på handlekraft. Den kulturen som kommer fram i ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen synes vi i en viss grad bærer preg av reproduktiv læringskultur, som kjennetegnes ved at ledelsen kommer med ferdige løsninger, setter fokus på saker ledelsen mener er viktig og man oppnår en skolekultur som er preget av lite kreativitet. Vi tror og erfarer selv, at det å snu en kultur fra å være en ”reproduktiv læringskultur” til å bli en ”produktiv læringskultur” tar tid (Wadel, 2005). Dette setter spesielt store krav til dialog. Wadel (2005) uttrykker at lederen i en produktiv læringskultur bør inneha en dialogisk grunnholdning. Samtidig er det viktig at leder gir rom og tid for refleksjon og dialogiske samarbeidsformer. Dette henger godt sammen med begrepet lærende organisasjon, Senge (1999) sier at lederen skal legge til rette for individets læring og organisasjonens læring. Gjennom å ha fokus på blant annet refleksjonsprosesser, at medarbeiderne ser sammenhenger og hensikten med arbeidsoppgavene. Her blir det viktig at de ulike stemmene tydeliggjøres og læring og meningsskaping står i fokus for utviklingen. I forbindelse med resultatet fra ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen har fokuset på

lederens ansvar blitt større. I følge skoleleder Birk har toppledelsen ved skolen, rektor, har tatt grep ved å styrke lederressursene og tydeliggjort den enkelte leders ansvarsområde ved Fortuna videregående skole. Birk uttaler blant annet: ” Ja, det etter mitt hue ganske god ledelsesressurs ved skolen.”

Idunn, som nyansatt leder ved skolen, forteller at hun var overrasket over noen av funnene i organisasjonsanalysen spesielt knyttet opp mot fagligpedagogisk ledelse. Hun uttrykker følgende:

Målet må være å få til tettere oppfølging og mer pedagogisk ledelse. Så der vi er nå føler jeg er at vi driver å jobber med den strukturen som skal ligge i bunn for det. Min måte å gjøre det i praksis på er å skaffe meg oversikt og innsikt i hva som skjer i klasserom og verksted.

Her oppfatter vi en leder med et faglig-pedagogisk perspektiv på ledelse som også viser vilje til utvikling og endring. Skoleleder Idunn sammen med sine lederkollegaer er i startfasen av dette arbeidet med å utvikle sin lederrolle. I intervjuet med Idunn finner vi igjen mange av begrepene flere forskere kaller produktiv læringskultur og faglig-pedagogisk ledelse (Wadel, 2005, Myhre, 2009, Møller 2004). Idunn er opptatt av dialog, engasjement, demokratiske prosesser, medvirkning, struktur og å få fram de ulike stemmene.

5.2 Kontekst for ledelse

I denne delen av drøftingen setter vi fokus på forskningsspørsmålet: På hvilke måter påvirker ulike kontekster dialogen som ledelsesverktøy mellom leder og medarbeidere? Vi tar for oss de to møtene og beskriver kort hvordan vi opplever at Idunn takler de ulike utfordringer knyttet til kontekst. Kontekst er et vidt begrep. Vi har tidligere i oppgaven definert begrepet som de omgivelsene som påvirker oss, enten de er sosiale, kulturelle eller historiske. Hvordan vi lærer og i hvilken sammenheng det skjer, er fundamentalt for hva som blir lært og hvilken mening som blir skapt (Säljö, 2008, Dysthe, 2001). Konteksten er dynamisk, og vil endre seg alt etter hvem som er aktører og hvordan de kommuniserer og utøver kognitive handlinger. I begge møtene legger vi vekt på kontekstuelle utfordringer som; sak, aktør, språk, fysiske faktorer, det historiske og sosiale aspektet. Vi drøfter hvilken betydning konteksten har på møtenes utvikling med spesielt fokus på relasjonene mellom skoleleder Idunn og hennes medarbeidere.

5.2.1 Ledelse og dialog i kontekst - prosjektmøtet

I prosjektmøtet oppfatter vi Idunn som en tydelig møteleder med et klart mandat. Hun har kontroll, viser en behersket ro og har fokus på saken som tas opp til behandling. Hun stresser og maser ikke for å rekke å bli ferdig. Hun er ikke dominerende, virker oppriktig interessert i bidrag og synspunkter fra de andre og er tydelig på at alle skal få ytre seg og vender seg mot den som taler. Rammen rundt møtet i prosjektgruppa er av en slik art at det er interessant og viktig, for lederen og de andre, å få fram de ulike stemmene. Hva er det som gjør at Idunn har kontroll, er dialogisk og gir uttrykk for trygghet i ledelsesrollen?

Skoleleder Idunns rolle i prosjektmøtet er knyttet opp mot faglig ansvar for gjennomføring. Hun har ikke personalansvar for aktørene. Vi antar at dette påvirker hennes relasjon til de ulike aktørene i møtet. For det første har vi å gjøre med aktører som har ulike motiv for samarbeid. For eleven er det viktig å få fram elevperspektivet, for prosjektet også får følger for elevene. Lærernes tillitsvalgte er interessert i at framdriften er forenelig med lærernes hektiske hverdag og for ledelsen ved skolen er disse møtene viktige når det gjelder å få innspill som danner utgangspunkt for strategitenking i det videre endringsarbeidet. Selv om de ulike aktørene sikkert har ulike tilnærminger til hvorfor de ønsker å påvirke, opplever vi at aktørene i prosjektgruppa viser hverandre respekt, lytter til de andres ytringer, kommer med suppleringer, tar ordet og at de og oppgir sine synspunkter for bedre argumenter. Dette møtet mellom ulike aktører, med tilsynelatende felles forståelsesramme bærer preg av det Lave og Wenger(2005) kaller praksisfellesskap. Kunnskapen utvikles ved at de er fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet. De forhandler om mening seg imellom og aller er deltagende og aktive noe som Lave og Wenger anser som viktige aspekter for læring og utvikling (Lave & Wenger, 2005). I tillegg har prosjektgruppa et mandat på å drive prosjektet videre og deltagelse i prosjektet er forpliktende på flere områder og prosjektgruppen har hovedansvar for å innfri disse forpliktelsene. De har derfor månedlige møter. Strukturen for møtene er satt opp i en plan, da deltagelse i programmet "Fra ord til handling" forplikter ved å dokumentere, evaluere og rapportere til myndighetene om fremdrift, samt at det er inngått avtaler med ulike samarbeidspartnere utenfor skolen. Både prosjektmidlene og inngåtte avtaler kan betraktes som et ytre press eller forventninger til framdrift av prosjektet. Og det kan sees i sammenheng med å lage læringssystemer som fremmer læringssprosesser. For å sikre læring og deling av kunnskap er det å lage strukturer og læringssystemer et sentralt område innenfor faglig-pedagogisk ledelse (Spurkeland 2004). Vi

har tidligere i kapittel 2.2.2 definert et læringssystem som den strukturen hvor mange ulike læringsarenaer og læringsforhold fungerer sammen, for å fremme skolens kollektive refleksjons- og læringsprosesser. Prosjektmøtet er et eksempel på ett læringssystem, og det samme er teamarbeid og i personalmøter hvor hensikten er å gi aktørene mulighet til å tilegne seg ny kunnskap og å kunne gi bidrag slik at ny kunnskap blir skapt. Her kan det være mange som leder refleksjonsprosessene, men det blir skoleleders oppgave å legge til rette for den kollektive refleksjons- og læringsprosessen. Dette kan ses i sammenheng med det Wadel(2005) kaller produktiv ledelse. Etter vår mening er det god balanse mellom de ulike aktørene og deres roller i prosjektmøtet. Alle får sagt sitt selv om alle ikke er like aktive. De omtaler de gruppene som de er representanter for med respekt, og denne respekten viser de også hverandre som gruppelemmer. I prosjektmøtet synes vi å observere en kultur hvor refleksjon og utveksling av kunnskap er helt naturlig. Igjen tett opp til en produktiv læringskultur (Wadel 2005). Allikevel opplever vi dette møtet som lite kreativt og med få spenninger. Vi stiller spørsmål om dette har noe med sakens natur å gjøre?

Saken som blir tatt opp i prosjektmøtet er hvordan de skal gjennomføre en underveisevaluering av prosjektet. De diskuterer en mulig metode for en kommende undersøkelse, for hvordan evalueringen skal foregå. De er opptatt av å få så representative tilbakemeldinger som mulig, så de diskuterer hvordan de best skal legge til rette for så stor deltakelse som mulig. Saken er av en formell og ufarlig karakter og lite står på spill for aktørene. I hvert fall på et følelsesmessig og personlig plan. Denne saken skaper ikke de store diskusjonene og uenighetene. Det å lede et møte hvor saken er så lite kontroversiell gjør det nok lettere å få til en tydelig og ryddig møteledelse.

Idunn er opptatt av at alle skal forstå innholdet av de beslutningene som blir tatt opp mot valg av evalueringsform. Studierektor Birk bruker en del faguttrykk knyttet opp mot metode, og der er Idunn opptatt av at alle er med og forstår det som blir snakket om. Hun redegjør for en del ord og uttrykk med andre ord enn det Birk bruker, slik at alle skal kunne forstå. Idunn skaper altså et felles forståelsesrom (Rommetveit 1974) for de ulike aktørene i møtet. Språket er viktig for å skape en felles forståelse i følge Bakhtin (2005). Ulike profesjoner og roller fører til ulike talesjangere (Bakhtin 2005). Talesjangerne vi tilhører preger hvordan vi oppfatter og forstår. Vår observasjon viser at Idunn er seg bevist at aktørene har ulike talesjangere og ulikt sosialt språk og at de har behov for ulike forklaringer. Hun viser sin dialogiske arbeidsform ved å stille spørsmål, supplere og forklare.

Det inntrykket vi sitter igjen med etter denne observasjonen, og som vi får styrket i etterkant da vi intervjuer Idunn, er at hun ser det som en styrke som leder å få innspill fra de andre.

Det uttrykker hun på følgende måte:

Tror det gjelder det sammen om der er elever eller kolleger eller hva det er, men respekt og det å lytte, og at de en skal ha en dialog med opplever å nå fram. At de får lov til å komme med sitt innhold, At du kanskje gir noen bekreftelser på det. At en er bevisst på kroppsspråk, småsvar og nikk og sånn... Det er jo sånn vi setter på alle sammen

Idunn ser ikke seg selv som meningsprodusent alene (Dysthe 2005). Slik vi tolker henne ønsker hun at medarbeiderne skal stå fram som meningsprodusenter og ikke bare passive mottakere, dette er i følge Dysthe(2005) ledelse i et dialogisk perspektiv. Dette møtet i prosjektgruppa viser oss en leder i en dialogsituasjon som er lite forstyrret av ulik form for støy som usikkerhet og motstand. Saken er av en slik art at medlemmene trekker i samme retning og samarbeider for å finne løsninger. Det er en utveksling av meninger og saken i seg selv fører ikke med seg motstand og store diskusjoner hvor målet er at ett syn skal vinne. De spenningene som likevel er der, antar vi er utslag av at de ulike aktørene har ulike posisjoner, og hvis vi kan kalle dette for positive spenninger, kan vi si at de skaper dynamikk i samtalen. Bakhtin (Dysthe, 2001) er opptatt av at det er i konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at mening og dynamikk skapes. I prosjektmøtet finner de ikke løsningen umiddelbart, men den kommer fram etter at de ulike medlemmene har ytret seg og de ulike stemmene blir hørt. Til slutt finner de en løsning som alle virker fornøyd med.

5.2.2 Ledelse og dialog i kontekst - avdelingsmøtet

I avdelingsmøtet opplever vi en noe annerledes møteledelse fra skoleleder Idunns side. For det første kommer hun for sent til møtet, fordi hun må ta tak i en elevsak. Ved å ta seg av denne elevsaken lar Idunn avdelingsmøtet starte uten at hun er tilstede. Konsekvensen av at hun ikke er med ved starten av møtet, gjør at lærer Gro starter møtet og setter på denne måten en standard slik vi opplever det. Da Idunn ankommer, prøver hun å restarte møtet, men formen i møtet er allerede satt. Idunn lar lærer Gro føre ordet videre. Strukturen på møtet er styrt av lærer Gro og ikke skoleleder Idunn. Fortsatt er Idunn den rolige, beherskede og tilsynelatende lederen med full kontroll. Møtet starter ganske harmonisk, med tilløp til humoristiske innslag, men tilspisser seg etter hvert som sakenes karakter blir vanskeligere. Dette viser seg også i Idunns møteledelse, som vi mener svekkes utover i møtet. Samspillet mellom de ulike aktørene i møtet er preget av for oss utydelig struktur. Kontrollen som

skoleleder Idunn så tydelig viste i prosjektmøtet er nesten borte. For oss virker det som om det er lærer Gro som har overtatt møteledelsen. Hva er det som gjør at Idunns posisjon som leder og møteleder skifter karakter?

Før vi går nærmere inn på hva som skjer i avdelingsmøtet, påpeker vi at skoleleder Idunn har personalansvar og pedagogisk ansvar for lærerne i denne avdelingen. Vi antar at dette kan påvirke relasjonene i samspillet. Møtet starter før Idunn kommer fordi hun prioriterer en elevsak. Vi spør oss om elevsaken er så viktig at hun må ta den umiddelbart, eller om dette er et bevisst eller ubevisst valg for å utsette noe som hun kanskje vet vil bli et krevende møte? Kanskje er det slik at Idunn legger opp til at avdelingen skal bli litt kjent med oss som skal observere, før hun selv ankommer da hun har møtt oss før. Dette alternativet finner vi lite troverdig. Gro starter møtet før Idunn kommer. Kan det være en måte å demonstrere Gros makt på, eller er det for å hjelpe Idunn at Gro tar ansvar da hun vet at Idunn må ta denne elevsaken? Idunn lar Gro føre ordet og når Gro utfordrer og kritiserer utøvelsen av ledelse ved skolen, virker det som om Idunn velger å la Gro fortsette uten motstand fra henne. Er dette tegn på en strategi som Erling Lars Dahle (2004) kaller ettergivenhet, eller er dette bevisst strategi fra Idunns side? Eller er det slik at hun vurderer sakene i dette møtet som så vanskelige at de ansatte på avdelingen skal få ut sin frustrasjon? Møtedeltakernes syn på skoleledelsen kan være med på å påvirke holdningene de har i møtet med lederen. Ledelsesbildet i skolen har utviklet seg de siste tiårene, fra at rektor var først blant likemenn til i dag hvor den faglige ledelsen er i fokus (Myhre 2009). Møller (2006) uttrykker at dagens ledelsesarbeid i skolen skjer innenfor rammene av fortidens lærerautonomi. Den usynlige kontrakten, mellom lærere og ledere om lærernes premisser for hvordan undervisningen skal foregå, synes også å være gjeldene. I avdelingsmøtet kommer frustrasjonen over ledelsen fram spesielt hos lærer Gro. På en måte kan vi se på Gro som prototypen på en fagautonom, selvstendig og jegorientert lærer hvor fokuset er undervisningen og den usynlige kontrakten mellom ledelse og lærer (Berg, 1999). Slik vi opplever det er lærer Gro preget av en fortid som tillitsvalgt, med en kulturarv preget av negativitet opp mot autoriteter generelt, og skoleledelse spesielt. Dette viser hun i møtet ved å kritisere ledelsens implementeringsarbeid av LK06. I intervjuet i etterkant kommer det frem at Gro ikke føler at Idunn har noe faglig integritet;

Eller så vil Idunn veldig gjerne være flink og ordentlig. Men det blir begrenset når hun ikke har noe faglig, ikke kan.....,

Tillit, er i følge Johnsen (2005), basert på tidligere erfaringer, at man kjenner personer og at man har gode erfaringer knyttet til vanskelige situasjoner som oppstår. Vi vet at Idunn er nytilsatt leder ved skolen. Det kan hende at hun enda ikke innehar det Bourdieu kaller kulturell kapital (Broady & Palme, 1997). Kanskje innehar ikke Idunn de kvalitetene som gir uttelling faglig og sosialt i møtet med sine medarbeidere, for å oppnå tillit og legitimitet. Kanskje forrige leder også har vært med å skape denne mistenksomheten hos lærer Gro? Eller er dette bare et trekk hos den fagligautonome læreren som egentlig ønsker å være i fred i klasserommet bak en lukket dør? Vi mener å se trekk fra det Hargreaves (2004) betegner som en balkaniserte lærerkultur. Den beskriver en kultur typisk for lærere i videregående skole hvor fokuset er på fag og fagområder, hvor helheten i skolen er mindre viktig.

Kanskje mener Idunn at dette møtet ikke er sted og tid for det som Senge (1999) kaller å sette organisasjonen inn i en større sammenheng. Slik vi ser det er Gro en typisk representant for en lærer i videregående skole som er opptatt av faget/fagene sine. Det er heller ikke sikkert at Gro ønsker innblanding på sine domener. På oss virker Gro som en lærer som ønsker å ha det faglige ansvaret selv uten innblanding. Hverdagen til den enkelte lærer påvirkes når ny organisering krever omlegging av rutiner og sammenslåing av grupper. Gro uttrykker at de har stor innflytelse på egen hverdag og at studierektor legger seg lite opp i hverdagen på avdelingen. Er dette igjen en strategisk ettergivenhet (Dahle 2004). Samtidig formidler hun et ønske om assistanse i forhold til opprettelse av læringssystemer som vi kjenner igjen fra den faglig-pedagogiske ledelsestenkningen (Spurkeland 2004), hvor avdelingen kan få muligheten til refleksjon for en bedre utnyttelse av ressurser. Lærer Gro uttrykker følgende i intervjuet etter avdelingsmøtet:

Idunn har ingenting med vår hverdag å gjøre. Så har vi møtene her en gang i måneden. Burde vært hver uke kanskje...., hvis hun skal bidra med noe har jeg sagt at hun kan hjelpe oss med å få til en struktur sånn at vi kunne kommunisere..... Og den jobben prøver hun å gjøre og da føler jeg at vi står sammen sånn at vi får til noe der. Det er det som er hovedjobben for at vi skal kunne klare å være sammen.

Er denne formen for syn på ledelse det som Myhre (2009) kaller et heroisk ledelsesbilde? Her ønsker Gro en leder som skal gjøre noe med kulturen og strukturen, men samtidig ser vi at hun ikke har tillit til Idunns faglige legitimitet. Idunn er på denne måten ikke en del av kulturen, men betraktes som en som kan komme inn å gjøre noe med kulturen. Vi er ikke så sikre på om Gro egentlig ønsker hjelp fra Idunn, men Idunn er jo en leder på et høyere nivå

på den hierarkiske stigen på skolen så noe kunnskap om ledelse må hun jo ha? Sett fra en annen side kan det tenkes at Gro erkjenner at de trenger nye perspektiver inn på avdelingen for å ta tak i helhetstenkning og struktur. Kanskje ser hun at Idunn kan være den som kan hjelpe dem videre. Gro har også en ledelsesressurs på 10 % i tillegg til sin undervisning. Det at hun har to roller kan være en utfordring og på oss så virker det som om hun identifiserer seg mest med lærerrollen. På en annen side kan jo det at hun er så engasjert og dominerende være et resultat av at hun i den faglig-pedagogiske lederrollen sin føler et press og forventninger til å være den sterke og pågående som utfordrer ledelsen ved skolen. Hennes bakgrunn som tillitsvalgt kan også spille inn her. Vi er usikre på om hun hele tiden snakker lærernes, sin egen eller avdelingens sak. Utfordringen for Idunn blir kanskje å få til en tydeligere faglig-pedagogisk ledelse med fokus på dialog og læring knyttet opp mot skolens kjerneaktivitet. Faglig-pedagogisk ledelse vil kunne være med å utvikle en innovasjonsorientert læringskultur eller en produktiv læringskultur (Wadel 2005). I intervjuet kommer det fram at Idunn har tanker om dette. Hun sier:

Ja tillit og dialog.... Jeg har veldig stor tru på den relasjonen som ligger i bønn, hvis du har den, men det er en investering da å få til den, da har du på en måte mer å gå på når det røyner på litt.

Som leder i en videregående skole i 2009 er Idunn bærer av en ledertradisjon. Arven hun bærer med seg er preget av et syn på ledelse hvor læreren har ansvar for undervisningens innhold og form, mens lederen hadde ansvar for å drive organisasjonen (Møller 2004). Vi oppfatter at Idunn nå befinner seg i brytningen mellom gammelt og nytt syn på ledelse. Som skoleleder i dag har du kvalitetsansvar for hele skolevirksomheten. Dette har blitt forsterket ved innføringen av LK06 og de politiske føringene er tydelige opp mot skoleleders totalansvar for resultater og utvikling av skolen, både pedagogisk og administrativt (DKK, 2007/2008). Vi oppfatter at Idunn er seg bevisst at hun må vektlegge pedagogisk ledelse mer enn sine forgjengere.

Til nå i drøftingen har vi hatt hovedfokus på relasjonen mellom skoleleder Idunn og lærer Gro. Det var flere aktører i møtet, men disse hadde en mer perifer rolle. I et praksisfellesskap må man være en deltakende for å lære (Lave & Wenger 2005), og vi stiller oss spørsmålet, hvor bra er det at alle ikke er deltakende, særlig når det er så få deltakere og en så viktig sak. Årsaken til dette kan være sakens natur. Sakene som kommer opp i møtet, oftest som et utspill fra Gro, antar vi påvirker utviklingen av dialogen mellom aktørene.

I avdelingsmøtet er det flere saker som blir tatt opp. Det er lærer Gro som har regien. Saken som får mest innvirkning på konteksten i dette avdelingsmøtet er, slik vi ser det, årets lave søkertall til dette studieområdet. Konsekvensen av dette fører til at flere lærere, som har jobbet ved denne avdelingen i mange år, står i fare for å miste jobben. Dette er utfordrende og vanskelig emosjonelt for de som blir overtallige, men også for de lærerne som blir igjen og mister gode kolleger. I intervjuet etter møtet uttrykker lærer Gro hvor vanskelig og emosjonell denne saken er:

For det er klart at dette er en prosess som er tung- pleier å være vanskelig. Men jeg syns jo det er greit, men jeg tror den er sånn som det kjennes, men en blir sliten. Sliten av sånt- det er en tung jobb, en brutal virkelighet. Det er klart at vi har vært kollegaer i så mange år. Vi har jobbet sammen sånn siden 90 og en av oss er langtidssykemeldt og blir den ene er vikar for den andre og det gjør noe med oss alle for alle jobber jo som en tyrk. Det er en forferdelig tung jobb og .. så får vi den der. Men sånn er det vi er- vi innstilt på at vi skal klare det.

Nedgangen i elevtallet fører også med seg en utfordring på det organisatoriske planet da ledelsen og avdelingen er tvunget til å tenke nytt om organisering og utnyttelse av ressurser. I løpet av møtet kan det se ut til at lærer Gro som er faglig-pedagogisk leder for avdelingen har sin egen agenda. For eksempel kommer de inn på ulike løsninger for å markedsføre programområdet for å oppnå større søkning. De forsøker å finne forklaringer på hvorfor det er så få søkere, organisatoriske løsninger og viktigheten av å lage grovskisser og rammer. Tilslutt trekker Gro fram praktiskmuntlig eksamen og hvordan vurderingskriterier skal se ut. Begge disse to områdene er store og komplekse og har stor innvirkning på hverdagen i klasserommet. Dette ene møtet inneholder på denne måten store, komplekse saker som konkurrerer om oppmerksomhet. Alle sakene som kommer opp bærer preg av å være av mer dyptliggende karakter og sakene er utfordrene på helt avgjørende områder i forhold til livsverdenen til aktørene (Johnsen, 2005, s. 129). Johnsen (2005) hevder videre at evnen til å oppgi blir vanskeligere jo mer dyptgripende og personlig saken er, og hvor stor risiko som hviler på utfallet. Kanskje dette er en måte å forklare Gros væremåte og behov for kontroll på å ha regien på møtet og å styre resultatet av møtet. Vi mener å observere at relasjonen mellom lærer Gro og Skoleleder Idunn påvirkes av dette

Når vi ytrer oss forventer vi, at mottaker har et minstemål av fellesverdier og bakgrunnskunnskap, altså en grunnleggende andreorientering (Lysklett 2006). I denne konteksten ser vi at Gro og de andre medarbeiderne ikke klarer å se sin avdeling som en del

av en større sammenheng. Men vi ser også at lederen ikke klarer å hjelpe sine medarbeidere til å se det overordnede bildet, for hvordan de ulike avdelingene i skolen griper inn i hverandre (Senge 1999). Utfordringene til Idunn er hvordan hun skal legge til rette for at dette møtet kan bli noe mer enn en arena hvor bekymring og frustrasjoner tar overhånd. Saken eller sakene som kommer opp er av en art hvor mye av engasjementet styres av følelser.

Kunne en annen regi av møtet ført til at flere av aktørene bidro med innspill og refleksjoner? Kunne valg av et mer nøytralt møtested, tidspunkt, en klar saksliste og ferdigstilt tallmaterialet over fag og timefordeling av Idunn og Gro i forkant, medvirket til mer jevnbyrdig engasjement hos alle aktørene? I en lærende organisasjon er et av de grunnleggende elementene at alle aktører bør få anledning til å sette seg inn i et materiale hvis det er forventet at de skal bidra med synspunkter og være i stand til å stille avklarende spørsmål. Skal man lære, må man ha en felles forståelsesramme og et felles utgangspunkt for utvikling (Linell 2009, Lysklett 2006). Skal medarbeiderne lære i fellesskap og ekspandere som Senge(1999) sier, må menneskene i organisasjonene videreutvikle sine evner og lære i fellesskap. Alt dette er viktig for forståelse og meningsskaping. Linell (2009) stiller spørsmål om hvilke tilgang deltakerne har på de ulike ressursene som konteksten hviler på, eksempelvis ordforråd, retoriske ferdigheter og felles forståelsesramme. Det kan se ut til at de ulike deltakerne i dette møtet ikke har den samme forståelsesrammen av de ulike sakene som blir tatt opp. Dette mener vi å se ut ifra aktørenes ulike grad av engasjement gjennom avdelingsmøtet. Noen av sakene som ble drøftet blir en dialog mellom to(lærer Gro og skoleleder Idunn) mens andre saker vekker bredere interesse og engasjement. De gangene Lise svarer eller supplerer er det på områder hvor hun har sin identitet, nemlig i arbeidet med elevene. For Linell (2009) er viktige faktorer i begrepet kontekst hvilke kunnskaper deltakerne har om hverandre og om sakene som blir tatt opp i dialogen. Vi vet ikke nok om hvilke kunnskaper aktørene i dette avdelingsmøtet har om hverandre, men på oss så virker det som om de har ulike kunnskaper om sakene som blir tatt opp. Som tidligere lærere kan vi kjenne igjen Gros frustrasjoner og motstand mot endringer, men samtidig ser vi ut fra et ledelsesperspektiv hvor viktig balansen blir mellom det Møller (2007) kaller støtte versus krav. Kunne Idunn vært noe tydeligere på å utfordre Gros spørsmål og innlegg for å skape ny bevegelse i dialogen? Rommetveit (1974) peker på at samtalepartnere forhandler om mening i en sosial virkelighet der utvekslingen av ytringer kan foregå. Ved at deltagerne forplikter seg i dialogen, oppnår de et felles ”her og nå” for meningsskaping. For oss virker

det som om saken og konteksten i dette møtet er av en slik art at den forstyrrer dialogen og at forhandlinger i denne sammenheng mer blir stadfestinger av at slik er det hos oss nå.

Idunn kommer med en kommentar som understreker at sakene som kommer opp ikke er lette å håndtere; ”Vi kommer litt lenger hver gang....”

5.3 Spenningsdimensjonene i samspillet mellom leder og medarbeider

Det andre forskningsspørsmålet som vi forsøker å finne svar på omhandler: Hvilke spenningsdimensjoner kan identifiseres i dialoger mellom aktørene? I samspillet mellom skoleleder og medarbeiderne vil konteksten, slik vi har beskrevet i avsnittet over, alltid være en påvirkende faktor. Vi er opptatt av å skape mening og utvikle organisasjonen. Det er i konfrontasjonene og i spenningen mellom de ulike stemmene at denne utviklingen kan skje i følge Bakhtin (2005) og Linell(1990, 2009). I analyse av dialogen er det i følge Linell (1990) sammenheng mellom minst tre aspekter; ytringen i seg selv, forståelsen og konteksten. Vi vil derfor gå inn på spenningsdimensjonene; dialog og monolog, intersubjektivitet og alteritet, og symmetri og asymmetri i dialogen.

5.3.1 Dialog og monolog

Før vi går inn i drøftingen av spenningsdimensjonen dialog og monolog, redegjør vi kort for skoleleder Idunns forståelse av begrepet dialog. Vi gjør dette for å tydeliggjøre konteksten for Idunns tanker og handlinger i samspillet med sine medarbeidere. Hun er svært opptatt av å skape harmoni og lojalitet, og peker også på at selv om hun sitter i en formell lederrolle har hun ikke alle svarene og heller ikke alltid ansvaret. Hun sier:

En må jo også være så ydmyk at selv om en er i en lederrolle så har man ikke alltid ansvaret.

Synes ikke det – jeg har en annen oversikt ja og et annet ansvar, men på langt nær alle svara.

Det inntrykket vi sitter igjen med etter observasjonene og som vi får styrket i etterkant da vi intervjuer Idunn, er at hun ser det som en styrke som leder å få innspill fra de andre. Hun svarer på hva hun legger i dialogbegrepet på denne måten;

I det begrepet legger jeg at det er jevnbyrdig, at en har noe en vil bringe framfor noen eller flere. Og at en har en utveksling om det. Kan mene forskjellig og at det er rom for det.

Hun beskriver en dialogform basert på respekt og tillit, hvor det er rom for de mange stemmene, og hvor de ulike stemmene er med på å skape mening. I følge Bakhtin (2005) blir mening skapt og gjenskapt i samhandlingen mellom aktørene i dialogen. Den grunnleggende komponenten i kommunikasjon vil derfor være den dialogiske interaksjonen mellom ytringen og forståelsen.

Videre uttaler Idunn om dialog og endringsarbeid:

Vi gjør det jo samtidig som alle og da synes jeg at noe av det som er viktig er å ha dialogen og være så ydmyk at du ser at når nok er nok eller at når vi må ta til etterretning den tilbakemeldinga som kommer så må vi gjøre det og det har vi gjort synes jeg. Det synes jeg har vært en veldig god erfaring, for da ble det faktisk bedre.

Idunn er klar over sin maktposisjon, men er opptatt av å komme fram til løsninger som er demokratiske. Hun gir uttrykk for at det er hun som har det siste ordet, men hun er ikke nødvendigvis opptatt av å få gjennom sine egne meninger, hun sier: ”Det må bli vi, uansett.....nå må vi ta en avgjørelse, da forventer jeg at vi er lojale alle sammen”. I tillegg er hun opptatt av at alle har noe å bidra med, hun uttrykker det på følgende måte:

Jeg tror vel det at hvis man har et grunnleggende syn på det at alle mennesker kan bidra med noe..... Vi har jo et ulikt ståsted, men det er ikke noe som er mindre verdt enn noe annet for det.

Skoleleder Idunns uttrykte teori henger tett opp til det mange vil kalle en ideell dialog, hvor harmoni, demokrati og rom for de ulike stemmene er gjeldene. Men i en del tilfeller må leder ta i bruk det autorative ordet (Dyste 2005), som vi ofte forbinder med en monologisk tenkemåte. Det gjelder selvfølgelig spesielt opp mot forordninger fra høyere forvaltningsnivå, men det kan også være viktig å sette grenser opp mot det lederen og organisasjonen kan klare å gjennomføre av endringsarbeid. Sitatet til Sørhaug tar vi igjen med oss inn i denne drøftingen:

Det er ikke mulig å leve i og av evig dialog. Kollegiet må understøttes av linjens kapasitet til å sette og håndheve orden og retning – og av nettverkets sosiale praksis basert på gjensidighet og tillit..... Ingen av de tre strukturene er levedyktige eller engang utholdelige i isolert tilstand”(Sørhaug 2004, s. 326)

Dialog er, som vi har uttrykt gjennom hele masteroppgaven, et viktig element for meningsskapning. Hvordan klarer skoleleder Idunn å bruke det autorative ordet der det er

nødvendig? I noen saker er beslutningene tatt på et høyere forvaltningsnivå og rom for meningsutveksling om temaet kan være til liten eller ingen nytte ⁶. Prosjektmøtet er preget av ro og harmoni, lite markeringsbehov hos den enkelte, og hvor aktørene deler forståelsesrommet og forplikter seg for sakens innhold (Rommetveit 1974). Vi oppfatter at Idunn bruker det autoritative ordet i liten grad. Hun er imidlertid tydelig på å avgrense mandat og oppsummerer underveis. Denne måten å lede prosjektmøtet på bidrar nok i stor grad til at det ikke er nødvendig å anvende det autoritative ordet. Vi ser en faglig-pedagogisk leder som gjennom dialogen strukturerer, innhenter nødvendig informasjon og får fram de ulike holdningene. Dette tror vi er med på å skape det harmoniske prosjektmøtet som vi observerer. Dette ligner det Spurkeland kaller den balanserte og likeverdige samtalen (Spurkeland, 2004, s. 51) hvor leder gir rom for de ulike stemmene. Utdanningsforbundets tillitsvalgte kommer med et innspill om større refleksjon og erfaringsdeling som et krav og forventning fra Utdanningsdirektoratet. I seg selv er dette en autoritativ ytring. Aktørene i prosjektmøtet tar imot ytringen positivt, og bidrar med ytterlige argumenter for behovet for refleksjon. Kanskje er det nettopp det at dette trekkes inn i prosjektmøtet av en av de tillitsvalgte som gjør at det blir tatt i mot uten noen form for motstand? Hadde kravet om refleksjon kommet fra ledelsen kunne det fort oppfattes som nok oppgave som blir pålagt. Kravet om rapportering og evaluering av prosjektet som også kan defineres som autoritative ytringer, møter heller ikke motstand og aktørene er inneforstått med at kravet er en naturlig del av deltagelsen i prosjektet.

I avdelingsmøtet har vi beskrevet under vår oppfattelse av ledelse i kontekst, at leder mister noe av sin legitimitet som møteleder. Vi oppfatter at skoleleder Idunns forståelse for den enkelte i avdelingen går nesten på bekostning av hennes legitimitet som møteleder. I intervjuet med lærer Gro i etterkant av møtet, gir Gro uttrykk for at faglig legitimitet er viktig. Det å lede med et dialogisk perspektiv er altså ikke er bestandig nok. Det å ha en oversikt og forståelse for faget som en skal lede, for å kunne initiere og lede læringsprosesser ser for oss ut til å spille en viktig rolle for de ledede, faglig-pedagogisk ledelse er altså viktig. Nå skal det være sagt at Idunn er ny ved skolen og i sin rolle som studierektor har hun jobbet med å få en oversikt over hva som skjer i avdelingene:

⁶ Vi viser til kapittel 2.5.3

..... Og min måte å gjøre det i praksis på er å skaffe meg oversikt og innsikt i hva som skjer i klasserom og verksted. Jeg er ganske mye rundt og er med i undervisning på ulike avdelinger.....

Idunn kommer aldri helt inn i avdelingsmøtet. Det virker som det er vanskelig å sette grenser opp mot avklaring av saker, å bruke det autoritative ordet til grensesetting. Fravær av struktur på sakene i møtet er et eksempel på, slik vi ser det, mangelfull styring fra møteleders side. For å oppnå en dynamisk dialog sier Dysthe (2005) at leder må se alle som medprodusenter av mening. Spurkeland (2004) viser til at leder må stille flere spørsmål enn å gi svar. Når lærer Gro snakker, tenker vi, at hun hovedsakelig fører en monolog og i en viss grad kan vi si at hun i perioder avviser andres argumenter og er lite interessert i de andres perspektiv. Gro virker jegorientert, men hun snakker også om avdelingen. I intervjuet i etterkant sier hun selv at hun er dominerende.

Noen klarer det og noen klarer det ikke. Og så er det om å gjøre å ikke bli sånn, at selv om jeg er styrende og dominerende så sier jeg det og jeg vet hvor langt jeg kan gå. Og jeg forventer ikke noe mer enn det som kommer ut av det. V i kan aldri forvente noe mer og det veit jeg.

På musikkspåket ville vi nok brukt ordet solist om Gro. Solistrollen er viktig, men i samspill med resten av orkesteret får vi som regel det beste resultatet. Hvis vi kaller Idunn kapellmester eller dirigent med ansvaret for at alle stemmene skal bidra på ulik måte, ser vi at i denne konteksten så er det solisten som tar overhånd. Idunn forstetter å være opptatt av dialog, men strever med å få engasjert alle aktørene. Kanskje er det slik at når en situasjon føles truende og vanskelig, slik som i dette møtet, så blir de ulike aktørene mer oppatt av sitt eget budskap. For å få til en dialog i krevende situasjoner settes det kanskje spesielle krav til lederen av dialogen? Forhold som struktur, at du er godt forberedt, at det er en regi av møtet, at du har god oversikt og er trygg på egen kompetanse, vil nok ha innflytelse på om leder klarer å etablere en arena for dialog. Dette siste er noe av de utfordringer vi som ledere stadig står overfor. Dette kan sammenstilles med Wadels læringssystemer og læringsforhold (Wadel 2005). Vi observerer ikke en Idunn i avdelingsmøtet som en leder som har hele regien, oversikten eller kunnskap nok om sakene. Dette kan jo henge sammen med mangel på struktur, blant annet en klar saksliste. Det er ikke lett å ha kontroll og være like godt forberedt til enhver tid. Som ledere er vi kanskje for forsiktige med jeg-budskap i fare for å bli oppfattet som en leder som ikke er opptatt av dialog? Som leder må du også ta i bruk det autorative ordet i ulike sammenhenger. Fag- og timefordelingen, som er den store saken i

avdelingsmøtet, ser vi i denne sammenhengen som en autoritativ ytring. Leder og de ledede må forholde seg til rammen som ligger til grunn fra overordnet nivå. Det er fastlagte ressursfordelingsnøkler og det er forskrifter og lover som styrer hverdagen. Gro problematiserer ressurstildelingen til avdelingen og har liten forståelse av å se denne avdelingen som en del av hele skolen. Idunn er ikke en aktiv veileder i denne prosessen og kunne valgt å utfordre Gro til å se skolen som en organisasjon. I neste avsnitt kommer vi inn på om hvorvidt aktørene i møtene klarer å ta hverandres perspektiv eller ikke, og om de klarer å utfordre hverandre for å skape spenning i dialogen.

5.3.2 Intersubjektivitet og alteritet

Begrepene intersubjektivitet og alteritet er motpoler i forhold til partenes måte å forholde seg til hverandres ytringer og forstå hverandres perspektiver (Lysklett 2006).

Kan en leder forsøke å forstå for mye? Må det ikke i gitte sammenhenger stilles mer utfordrende spørsmål slik at man sammen søker ny forståelse? Selv om det er viktig å kunne sette seg inn i andres perspektiver, er det vel også viktig å kunne komme med egne synspunkter og løsninger slik at ulikhetene av bidrag fører til utvikling for alle i organisasjonen. Er forslag som reises innenfor medarbeidernes felles forståelsesrom (Rommetveit 1974) Er de ulike rollene avklart og omforent? For å skape mening og utvikling, tror vi det er sentralt at leder stiller seg disse spørsmålene. Det å skape felles referanserammer rundt aktuelle saker blir viktig for å skape felles forståelse. Dette bygger vi på med utgangspunkt i Rommetveits (1974) intersubjektivitet og delt sosial virkelighet.

Idunn ytrer i intervjuet at i et utviklingsarbeid skal alle ha mulighet til å påvirke både som enkeltpersoner og via tillitsvalgte eller fagpedagogiske kontakter:

sånn som prosjektet ble jo presentert og det var en tilbakemelding fra tillitsvalgte og de fagligpedagogiske kontaktene og at det blir en veksling på det å sitte å tenke litt og så møtes vi igjen og jobber seg videre.

Som skoleleder er hun opptatt av å ha en møtestruktur, og gi tid til utviklingsarbeid. Dette gjør hun ved ekstra planleggingsdager, møter og frigir undervisningstid til elevsamtaler. Denne tilretteleggingen viser at hun har et uttrykt intersubjektivt forhold til sine medarbeidere. Uttrykt intersubjektivitet kan være med på å styrke lederens legitimitet overfor sine ansatte, ved at lederen setter seg inn i de ansattes perspektiv og prøver å legge til

rette for utøvelse av lærerjobben. I prosjektmøtet er Idunn svært opptatt av at alle skal være med å forstå. Hun forsikrer seg om at alle forstår ved å stille spørsmål, involverer og ”bygge på andres tanker og ideer” (Spurkeland, 2004, s.53). Under prosjektmøtet oppsummerer hun underveis og inviterer til innspill ved blant annet å si;

Målet for oss som prosjektgruppe..... dette må vi diskutere

Fra vårt ståsted, som observatører i prosjektgruppa, synes vi å se en stor forståelse for å se hverandres perspektiv altså oppnådd intersubjektivitet. Prosjektgruppa er samkjørte og ser ut til å ta del i et felles forståelsesrom hvor bakgrunnskunnskaper og begrepsbruk er internalisert (Rommetveit 1974, Lysklett 2006). Aktørene i prosjektgruppa har roller som skal ivaretas. På bakgrunn av dette ser det ut til at det er en implisitt forventning til at alle er forberedt og har en felles forståelse for sak. I prosjektmøtet ser vi ikke de store spenningene og heller ikke noen trusler. Samtidig spør vi oss om hvor det blir av de nye perspektivene? Hvor skjer det utvikling? Tillitsvalgt for Utdanningsforbundet uttaler at de må bli flinkere med refleksjonsarbeid og at dette er et krav fra Utdanningsdirektoratet som har initiert programmet. Dette forslaget blir også tatt godt i mot og virker ikke utfordrende på noen av møtedeltakerne.

Etter møtet uttaler skoleleder Birk følgende om lærerne ved Fortuna videregående skole, som nok også kan være med å beskrive et lærerkollegium som tar i mot og er noe passive. Skoleleder Birk uttaler:

Det er veldig snille lærere. De er med på det meste omtrent. Det er lite støy. Lite uro, litt for lite uro... det trigger meg litt det å få litt sann for å få fremdrift, for hvis det er sann at du aldri får noe imot så kan det og hindre utvikling.

Videre i samtalen underbygger han dette med å si:

Det er liksom Kardemommeby skole. Det har ikke vært behov for å lage systemer fordi vi har vært så små sier dem, ikke sant, men vi blir jo større vi og etter hvert.

Er det for mye inneforstått intersubjektivitet ved Fortuna videregående skole generelt og i prosjektmøtet spesielt? Hvor blir det av nye innfallsvinkler og perspektiv?

Det stiller seg noe annerledes i avdelingsmøtet. Vi observerer at lærer Gro ser ut til å ikke helt klarer å sette seg inn i Idunns perspektiv. Gro uttrykker sin frustrasjon og gir Idunn og ledelsen skylda for utfordringer med LK06 og nye krav om vurderingskriterier. Idunn

beholder roen, snakker med samme stemmeleiet og lar Gro snakke ferdig. Kanskje mener Idunn at dette møtet ikke er tid og sted for det som Senge (1999) kaller å sette organisasjonen inn i en større sammenheng, få synliggjort hensikten og eksistensbegrunnelse. Senge (1999) sier videre at ledere skal hjelpe sine medarbeidere til å se det overordnede bildet for hvordan ulike deler av organisasjonen griper inn i hverandre. Det er lederens oppgave å hjelpe medarbeiderne å forstå systemkreftene som skaper og former forandring. Slik vi ser det, har skoleleder Idunn flere muligheter til å parere utsagn fra lærer Gro, men Idunn tar dem ikke. For å oppnå ny innsikt kan det å innføre ett nytt perspektiv eller motforestillinger være en vei å gå. I forhold til hvordan sakene blir tatt opp har også Idunn mulighet til å realitetsorientere ved å komme inn med faktaopplysninger eller ved å bringe inn noen synspunkter av mer utfordrende art til noen av ytringene til Gro. Kunne Idunn ha utfordret Gro ved å realitetsorientere i forhold til hvem som sitter med ansvaret for at vi har fått en ny læreplan? Eller kunne Idunn vist til styringsdokumenter i forhold til nye perspektiv på vurdering? Idunn forsøker under avdelingsmøtet å føre inn nye tanker om alternative organisasjonsformer for undervisningen. Ved å introdusere entreprenørskap som arbeidsmetode. Hun blir blankt avvist av Gro. Idunn lar seg avvise, men kunne hun gått videre med ideen og fått de andre deltakerne på banen? En av de andre aktørene ga uttrykk for at dette hadde vært en god måte å arbeide på for noen av fjorårets elever. Dette er argumentasjon som vi tenker at skoleleder Idunn burde gjort nytte av. Ved å ikke gjøre dette stiller vi oss spørsmål som; Er Idunn redd for konflikter ved ikke å utfordre Gro mer, eller prøver hun å bygge allianser som hun kan dra nytte av ved et seinere tidspunkt? Prøver hun vel mye å sette seg inn i Gros perspektiv? Kanskje er det møtets form som gjør at Gro henvender seg mest til Idunn, eller kan det være at Gro ikke er så interessert i å invitere de to andre lærerne med i drøftingene? Det er også mulig at lærerne i forkant av avdelingsmøtet har blitt enige om hvilke saker som skal fremmes. Dette er vår antagelse, men dersom det er slik, ser vi det som problematisk opp mot leders legitimitet. Lærer Gro bruker sin faglige autonomi til å argumentere mot og stoppe Idunns innspill. For oss virker det som om at det å finne et felles forståelsesrom for avdelingen kan være vanskelig, og dette gjør det vanskelig å oppnå intersubjektivitet (Rommetveit 1974). Kommunikasjonen kan stå i fare for å bryte sammen eller vanskeliggjøres dersom aktørene ikke kan følge hverandre i dialogen (Dysthe, 2005).

Kanskje observerer vi at Idunn, i avdelingsmøtet, er ute etter å finne ut hva som skjer i denne avdelingen ved å lytte og stille spørsmål og at målet hennes er at de skal komme til

enighet i vesentlige saker. Observerer vi en leder med vekt på det faglig-pedagogiske som har fokus på relasjoner gjennom dialog for å oppnå legitimitet for å ta autoritative beslutninger (Spurkeland 2004)? Et annet spørsmål som vi stiller oss er om Idunn, i avdelingsmøtet, er ekstra rolig og ikke lar seg provosere på grunn av at vi er der som observatører, og hun vet at vi har hovedfokus på dialogen og hennes interaksjon med de andre deltakerne i møtet. Det at Idunn forholder seg rolig og ikke viser følelser når hun blir presset i avdelingsmøtet, vil nok først og fremst kunne betraktes som positive egenskaper. I noen tilfeller kan slik ro også føre til at den andre parten irriteres ytterligere eller at det ikke tilføres nye argumenter og nye perspektiv, altså ikke alteritet (Lysklett 2006). Ledelsen har et overordnet ansvar for å sette i gang prosesser slik at forståelse for andre og nye perspektiv blir tatt med inn i samspillet med medarbeiderne (Senge 1999, Wadel 2005,). Vi ser få tegn til at Idunn konfronterer eller stiller krav til sine medarbeidere. Vi undrer oss på om leder klarer å få fram kontrastene i de ulike stemmene og lar alle stemmene tale. En av sakene i avdelingsmøtet omhandler fag- og timefordeling og er en konkret sak om hvordan ressursene skal fordeles mellom lærerne. Her deler møtet seg i to, hvor Idunn og Gro foretar den tekniske diskusjonen, en diskusjon vi som observatører ble noe overrasket over at kom i møtet. Dette tenker vi burde vært forberedt og avklart før møtet. Lærerne Hilde og Lise er ikke en del av denne diskusjonen, da de sitter og småprater og pludrer om sitt. Det virker på oss at en felles forståelsesramme om ressursfordelingen ikke er tilstede for alle aktørene. Dette kan føre til at deres stemmer ikke kommer fram og bidrar til meningskapning. Ved å være en tydelig leder bør hun så langt som mulig sikre alles har mulighet til deltakelse. Dette er en viktig del av den faglig-pedagogiske rollen som leder forventes å inneha (Møller 2007). Politiske myndigheter forventer også tydelig lederskap og politiske føringer ligger til grunn i styringsdokumenter (UFD,2007/2008). Tydeligheten er viktig for at medarbeiderne skal forstå hvilke forventninger som stilles til dem og hva de har å forholde seg til. ”Det gir trygghet og klare rammer for det faglige arbeidet” (Møller, 2007, s. 175).

5.3.3 Symmetri og asymmetri

I utgangspunktet vil en leder gå inn i et møte med en asymmetrisk posisjon, i form av sin formelle lederstilling. Skoleleder Idunn vil da i utgangspunktet gå inn i dialoger med medarbeiderne med asymmetri. Derimot kan asymmetri også vise seg ved ulik kunnskapsbakgrunn, ulik ansvarsfordeling eller formell eller uformell makt. Ser vi spor av

ulik fordeling av symmetri og asymmetri i vårt materiale? Vi tar utgangspunkt i Linells (1990) ulike deltagelsesmønstre i vår drøfting.

Prosjektmøtet kjennetegnes ved følgende: Leder for prosjektgruppa, Idunn, innehar den formelle lederposisjonen i møtet. Makten og kontrollen som følger med denne posisjonen er at hun styrer møtets agenda i forkant og under møtets gang. Under prosjektmøtet observerer vi ikke noe presentasjon av en skriftlig agenda. Ut ifra møtets karakter virker det som om alle er inneforstått med møtets hovedsak og kanskje er dette klarert på forhånd. Underveis i møtet får vi inntrykk av at skolens digitale læringsplattform blir mye brukt til informasjonsdeling. Det er godt mulig at sakliste ligger der. I etterkant av møtet får vi utlevert dokumenter som synliggjør en handlingsplan, hvor struktur, temaer og evaluering er satt i ett system. Dette viser oversikt og ryddighet og er jo mønster vi kjenner igjen for å være en lærende organisasjon (Spurkeland 2004, Senge 1999). Møtet blir startet formelt av leder og hun viser en stø styring gjennom hele møtet. Vi oppfatter strukturen på møtet som tydelig og ryddig. Idunn presenterer saken, lar alle som vil få ordet, hun oppsummerer og ber om utdypinger der hun anser det som nødvendig. Hun er tydelig på sin rolle som leder og det ligger asymmetri i hennes posisjon i forhold til de andre møtedeltakerne (Dysthe 2005, Linell 1990). Samtidig observerer vi at de ulike aktørene i prosjektmøtet innehar ulike form for makt, i og med at de representerer de ulike grupperingene i skolen; elevene, lærerne og ledelsen. Dette bidrar nok til å dempe asymmetrien mellom møtedeltakerne noe. Grunnen til dette tror vi er at aktørene har høyt kunnskapsnivå om sine respektive ansvarsområder, og Idunn som prosjektleder er nok avhengig av deres kunnskap for å få gjennomført prosjektet på en god måte. Likt kunnskapsnivå kan i følge Dysthe (2005) være med å dempe asymmetri. På oss virker det som at Idunn vet at hvis ikke hun får lærerne og elevene positivt med, vil dette vanskeliggjøre gjennomføringen av endringsarbeidet. Vi oppfatter ikke at aktørene opplever Idunns posisjon og kunnskapsnivå som en trussel som eventuelt hadde lagt en demper på dialogen og prosjektets framdrift (Dysthe 2005). Elevtillitsvalgt og tillitsvalgte for lærerne vet at de må være aktivt med slik at de får påvirkningsmulighet. Vi opplever at møtedeltakerne er ute etter å finne løsninger som alle kan ha fordel av, og at samspillet i gruppa er av en slik art at de ulike bidragene skaper vekst og utvikling. Det at leder legger til rette for interaksjon mellom aktørene kan være med på å skape en kultur preget av kreativitet og ønske om utvikling (Dysthe 2005). I intervjuet er Idunn tydelig på begrepene ydmykhet og respekt. For oss som observerer virker det som om dialogen mellom aktørene er preget av likeverdighet. På en annen side kan forholdet mellom aktørene

bli symmetriske på bakgrunn av maktaspektet, fordi alle i en eller annen form innehar makt i forhold til sin representantgruppe. Men vi oppfatter det likevel slik at Idunns formelle posisjon fører til asymmetri mellom aktørene. Alles bidrag blir tatt i mot selv om vi også opplever at de drøfter ulike løsninger og forkaster noen forslag. Idunn kommer med egne synspunkter innimellom før hun ber om respons fra de andre. Hun bruker et positivt språk og utfordrer da andre på denne måten;

Jeg er ute etter å få data som sier noe om virkeligheten og da trenger jeg innspill fra dere.

Ser dere for dere....., hva tenker dere om dette....., hvis vi skal prøve å rasjonalisere elevutvalget....., er det da ikke umulig å klare 56 elever...., var vi ikke enige om?

Samspeillet mellom leder og de ledede i prosjektgruppen er preget av mulighet for å komme med egne refleksjoner og mening og i følge Bakhtin(2005) og Linell(1990) så er det gjennom samarbeid og deltagelse at meningsskapning skjer. Dette prosjektmøtet vil vi derfor karakterisere som asymmetrisk og samarbeidende (Linell 1990). Grunnen til det er at vi ser Idunn som en initiativtaker med formell makt som ber om respons og tilbakemelding og de andre aktørene gir så gode svar som mulig. Møtet er preget av harmoni og for oss ligger det så tett opptil en optimal hyggelig dialog og da sett i sammenheng med skoleleder Birks uttalelse om at Fortuna videregående skole er en Kardemommeby skole, stiller vi oss spørsmål om dialogen skaper nok dynamikk for utvikling og endring? Eller blir det for mange like stemmer og en ”demokratisk lekeplass”?

Men hvordan kan vi beskrive deltakelsesmønsteret i avdelingsmøtet? Når vi ser nærmere på observasjonen av avdelingsmøtet opplever vi et annet maktforhold. Skoleleder Idunn kommer for seint til avdelingsmøtet. Lærer Gro får beskjed av oss (vi fikk beskjed av Idunn) om å starte møtet. Hvorfor var det ikke bedre at avdelingen ventet til hun kom tilbake? Gruet hun seg til møtet, eller var dette en bevist strategi, eller et nødvendig valg? Det at Gro starter møtet kan bidra til at hun får en fordel i forhold til maktaspektet. Hun setter agendaen og styrer saken litt dit hun ønsker selv. Gjennom hele møtet er lærer Gro aktiv og tydelig. Hun tar ordet først og angriper sakenes gang. Skoleleder Idunn følger opp lyttende, med spørsmål som også er rettet til alle deltakerne i møtet. Det foreligger ikke noe formell saksliste, men det ser ut til at Gro har en egen agenda som kommer fram underveis i møtet. Gro har et glødende engasjement for fagene og avdeling. Dette skinner tydelig gjennom på en positiv måte, da hennes kunnskap om fagene og utfordringene avdelingen jobber med er solide. Hennes maktposisjon blir ytterligere forsterket synes vi å observere ut fra dette.

Lærer Gros asymmetri, både i forhold til de andre møtedeltakerne, men også skoleleder Idunn synes å tre fram. Samtidig gir også lærer Gro i etterkant av møtet følgende bilde på Idunn:

.....Eller så vil Idunn veldig gjerne være flink og ordentlig. Men det blir begrenset når hun ikke har noe faglig, ikke sant, og vi sliter med noe gamle greier her som går på det å forstå struktur.

Lærer Gros tillit til den faglige kunnskap til skoleleder Idunn er noe begrenset. Idunn er nyansatt leder ved skolen og hun uttaler i intervjuet at tillit er noe hun må aktivt jobbe med å få. Idunn innehar den formelle lederposisjon. Hun har strukturkunnskap og oversikt over skolen som system og dette gir henne en viss form for makt, og asymmetri. Makt og tillit oppstår i relasjonen mellom mennesker som er avhengig av hverandre (Sørhaug 2003). Sørhaug uttrykker videre at maktutøvelse og kontroll blir gjerne til innenfor organisasjonen, der tillit og legitimitet er forankret til makt og autoritet. Men for oss virker det som skoleleder Idunns asymmetri først og fremst er operativ i forhold til lærerne Lise og Hilde. Forholdet mellom skoleleder Idunn, lærer Lise og lærer Hilde, viser etter våre observasjoner asymmetri på bakgrunn av formell lederstilling og et samarbeidende klima mellom leder og medarbeidere. Idunn er som tidligere nevnt svært opptatt av at alle skal få sagt sitt, også Hilde og Lise. Dette gjelder alle sakene i avdelingsmøtet utenom diskusjonen opp mot den tekniske delen av fag- og timefordeling. Vi kan karakterisere deltakelsesmønstrer som asymmetrisk og samarbeidende (Linell, 1990, s.168).

Forholdet mellom Gro og Idunn synes vi bærer noe preg av asymmetri og konkurranse. Hvor asymmetri opp mot kunnskap og makt i Gros favør konkurrerer med Idunns formelle lederposisjon. (Dysthe, 2005, s95). Men vi stiller oss også spørsmål om alder, kjønn og ansiennitet påvirker samspillet, maktdimensjonen og relasjonene mellom aktørene. Lærer Gro er eldst, hun har lengst ansiennitet ved skolen og alle aktørene i møtet er kvinner. Idunn er mindre tydelig enn det vi observerer i prosjektgruppa. Hun oppsummerer, kommer med innspill og trekker fram gode eksempler også her, men vi tolker det slik at Gro i sin posisjon i avdelingen innehar mye makt. Det er Gro som kjenner utfordringene i de forskjellige fagene og er i nærkontakt med det indre liv på avdelingen på en annen måte enn det Idunn er i sitt daglige virke. Vi observerer ikke noen vinner, men vi observerer følgende: Idunn er lyttende, prøver å få fram synspunkter, men stiller få utfordrende spørsmål til Gro og lar henne styre møtet fra den ene saken til den andre. Her ser vi at det konkurransepregede

aspektet ved deltakelsesmønsteret bli noe svekket fordi Idunn inntar en dialogisk posisjon. Dette tror vi er med på å dempe konkurranseaspektet siden Idunn som leder viser vilje til å løse sakene i samarbeid. Når Idunn bringer fram noe positivt, som for eksempel gode elevresultater eller erfaringer med entreprenørskap, får hun Hilde og Lise til å engasjere seg og det er tydelig at i disse sakene har de synspunkter og eierforhold. Skoleleder Idunn er opptatt av at alle skal være deltakende, og er i sin uttrykte teori opptatt av relasjoner og lojalitet. Dette viser hun også i samspillet mellom aktørene i dette møtet. Når Idunn kommer med positive innslag og konstruktive forslag, er det som om lærer Gro jager videre og hun kommer med egne nye innspill. Dette kan som tidligere nevnt ha noe med sakens karakter å gjøre. Det fundamentale spørsmålet som blir tatt opp er hvorvidt lærere får beholde jobben eller ikke. Men kommer de ulike stemmene fram på en måte som gjør det mulig å få til en kreativ og utviklende dialog som fører organisasjonen videre? Eller stagnerer dialogen og blir en verbal kamp mellom Idunn og Gro for å finne de beste løsningene? Det kan selvsagt være, som vi tidligere har nevnt, en strategi fra Idunns side for å skape et så godt grunnlag som mulig for en relasjonell og strategisk ledelse hvor hun til sist er den som bestemmer.

Maktforholdet mellom formell leder Idunn og lærer Gro blir noe forskjøvet i Gros favør, men samtidig klarer Idunn med sin dialogiske og relasjonelle grunnholdning å bevare samarbeidet og dempe konkurranseaspektet. Vi ser altså noen trekk av asymmetri og konkurranse, men velger likevel å karakterisere deltakelsesmønsteret mellom skoleleder Idunn og lærer Gro som asymmetrisk og samarbeidende (Linell, 1990, s.168). I avdelingsmøtet ser vi altså to ulike deltakelsesmønstre, ett mellom skoleleder Idunn og Gro og ett mellom skoleleder Idunn og de to andre lærerne Hilde og Lise. Begge deltakermønstrene bærer preg av asymmetri og samarbeid, men med forskjøvet maktforhold.

6. Konklusjon

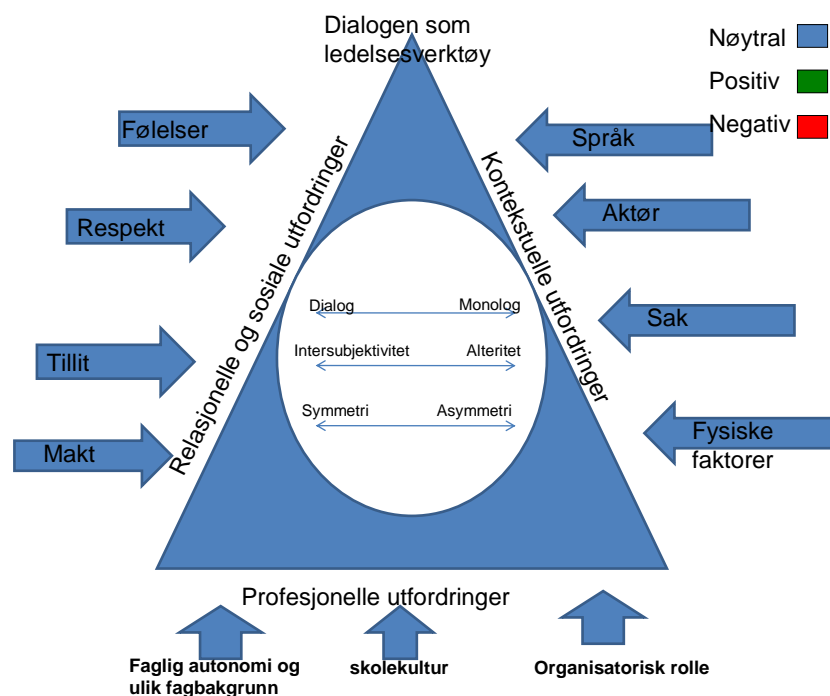
I denne masteroppgaven har vi forsøkt å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Vi spurte: Hvordan kan vi forstå dialogen som ledelsesverktøy og hvilke utfordringer møter skoleledere i dialoger med medarbeidere i organisasjonen? Videre var vi opptatt av følgende forskningsspørsmål: På hvilke måter påvirker ulike kontekster dialogen som ledelsesverktøy mellom leder og medarbeidere? Og hvilke spenningsdimensjoner kan identifiseres i dialoger mellom aktørene? Vi har satt fokus på følgende spenningsdimensjoner: monolog og dialog, intersubjektivitet og alteritet og symmetri og asymmetri, herunder makt og tillit

Hva har vi funnet ut? Ved å bruke dialogen som ledelsesverktøy og å utnytte potensialet i de ulike stemmene fra medarbeiderne, har vi observert og selv erfart, at det stiller store krav til lederen. For det første er det en rekke faktorer som påvirker dialogens utfall. Sakene som blir tatt opp, hvilke aktører som samhandler og i hvilke kontekst det skjer, ser vi som sentrale faktorer som får innflytelse på dialogen. For det andre ser vi også at det å skape en kultur hvor erfaringsdeling, meningsutveksling, samhandling og læring er preget av trygghet, tillit og respekt er en grunnleggende lederoppgave, for å kunne utnytte potensialet av dialogen som ledelsesverktøy. Samspillet og relasjonene mellom de ulike aktørene i dialogen ser også ut til å spille en rolle.

Vi har altså identifisert noen faktorer som vi mener påvirker dialogen som ledelsesverktøy. I virkeligheten er det vanskelig å lage klare skiller mellom disse, men for å forstå hvilke utfordringer leder møter ved å bruke dialogen som ledelsesverktøy, har vi kategorisert disse inn i tre utfordringer. Relasjonelle og emosjonelle, kontekstuelle og profesjonelle utfordringer. Disse tre utfordringene har vi knyttet opp mot spenningsdimensjonene. Vi tydeliggjør utfordringene og spenningsdimensjonene, og setter disse i sammenheng for å forstå dialogen som ledelsesverktøy.

Gjennom empiri har vi sett at faktorer, som sakens art, hvilke aktører som er i samhandlingen, hvordan språket blir brukt og hvordan de fysiske forholdene er lagt til rette, er viktige. Dette velger vi å kalle kontekstuelle utfordringer. Videre har vi sett at forhold som tillit og respekt mellom aktørene spiller en rolle. Hvem er det som innehar makt av aktørene, og hvilke følelser og verdier har aktørene til saken og hverandre. Disse utfordringene velger vi å kalle relasjonelle og emosjonelle utfordringer. Faktorer som skolekultur, fagautonomi og

aktørenes rolle knyttet til organisasjonen kaller vi profesjonelle utfordringer. Vi har illustrert dialogen som ledelsesverktøy i en figur formet som en trekant. Der hver side i trekanten representerer en utfordring. Vi betegner dette som ytre påvirkningsfaktorer for utfallet av dialogen. Inne i trekanten har vi valgt å sette inn spenningsdimensjonene, som vi betrakter som indre faktorer som har betydning for dialogens utfall. De ulike faktorene påvirker hverandre både positivt og negativt. Vi vil derfor videre i oppgaven bruke fargekoder i figuren for å illustrere dialogen som ledelsesverktøy, blå vil si nøytral påvirkning, grønn vil si positiv påvirkning og rød vil si en negativ påvirkning på dialogen.



figur 6.1 Grunnmodell: Utfordringer i dialogen ⁷

⁷ Denne modellen har vi utviklet selv

6.1 Sentrale funn i undersøkelsen

Videre i dette kapittelet presenterer vi først noen funn fra skolens ståsted- og organisasjonsanalyse. Disse funnene sier oss ikke så mye om hvilken påvirkning de får på dialogen, men forteller oss noe om skolekultur og forventninger til ledelsen ved Fortuna videregående skole. Deretter ser vi på funnene fra prosjektmøtet (”en demokratisk lekeplass”) og avdelingsmøtet (”en arena for solisten”) som vi illustrer i figurer. Underveis og tilslutt knytter vi funnene opp mot relevant teori og forskning, og ser på mulighetene for generalisering.

6.1.1 Kulturen

Funnene fra dokumentanalysen viser at ledelsen ved Fortuna videregående skole har vært preget av en reproduktiv ledelseskultur. Lærerkulturen har vært preget av balkanisering med lærere som setter fokus på fag og sitt fagområde (Hargreaves 2004). Dette er kulturformer som vi anser som noe hemmende på vilkårene for en dialog hvor meningsskaping står i fokus. Dysthe (2005) hevder at en produktiv lærer- og ledelseskultur er viktig for å skape kommunikasjon og samspill som fremmer læring. Bakhtin (2005) sier at det er mellom de ulike stemmene at læring og utvikling skapes. Dette er ikke forenlig med den reproduktive ledelse – og læringskulturen og den balkaniserte lærerkulturen som vi mener å ha sett spor av ved Fortuna videregående skole. Den tradisjonen og kulturen som skolen bærer noe preg av kan være med på å hemme dialogen som ledelsesverktøy. Samtidig ser vi også tegn på at lærerne ønsker tilbakemeldinger fra ledelsen og en sterkere pedagogisk ledelse. Vi tolker dette som at de ønsker å utvikle samarbeidsarenaer.

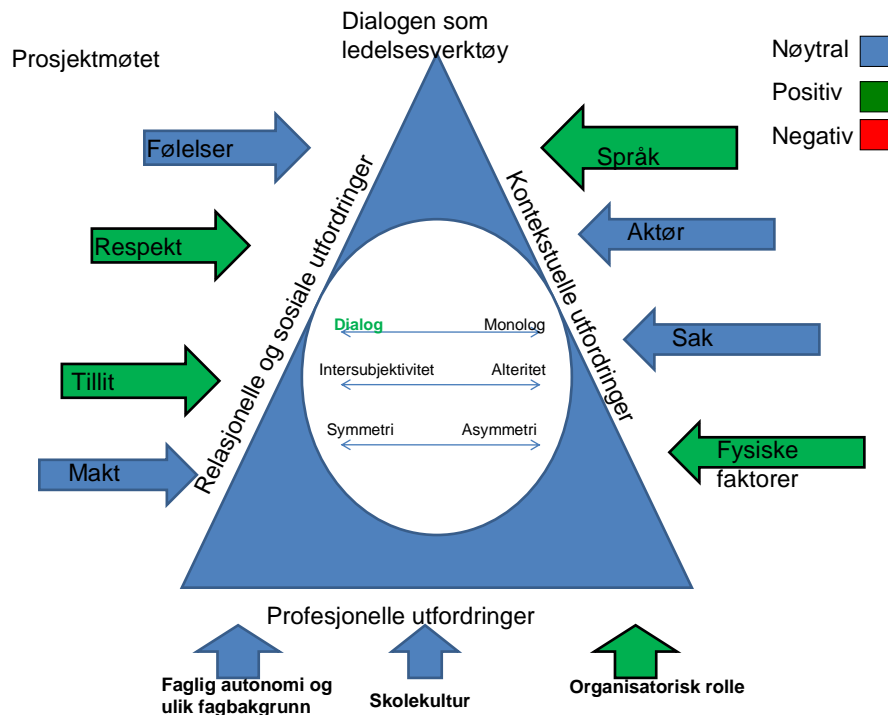
Da ståstedanalysen og organisasjonsanalysen viste tilbakemeldinger fra lærerne om en ledelse som hovedsakelig brukte tid på administrative oppgaver og at det var en svak ledelseskultur for utviklingsarbeid, tok ledelsen ved skolen grep og styrket ledelsesressursen. Dette førte til større fokus på faglig-pedagogisk ledelse og produktiv ledelseskultur.

6.1.2 Demokratisk lekeplass

I prosjektmøtet, som er preget av harmoni og demokrati, finner vi at kontekstuelle utfordringer i form av språk og fysiske faktorer spiller inn. Språket som brukes av de ulike

aktørene er positivt og alle deltar med ulike bidrag i dialogen. Skoleleder Idunn er dessuten flink til få frem de ulike stemmene og bruker språket bevist for å skape forståelse. Gjennom møtet ser vi at Idunn bruker dialogen for skape retning for prosjektet (Spurkeland, 2004, s. 38). Språk er derfor markert i figur 6.2 som en positiv påvirker for dialogen. Prosjektgruppa jobber effektivt og målrettet og holder seg til saken, som vi oppfatter som nøytral og enkel og uten risiko for den enkelte aktør. De viser gjensidig tillit og respekt for hverandre og det kan se ut til at det er en positiv relasjon mellom aktørene. Vi har derfor markert tillit og respekt som positive påvirkere for dialogen, se figur 6.2. Vi antar at dette fører til at skoleleder Idunn kan lede møtet på en strukturert og demokratisk måte, hennes posisjon som leder blir naturlig asymmetrisk i forhold til de andre aktørene. Maktfaktoren som vi har valgt å sette under relasjonelle og emosjonelle utfordringer, har vi derfor satt som nøytral i denne sammenheng. Den makt skoleleder Idunn innehar i form av sin posisjon bruker hun, slik vi ser det, til å få fram de ulike stemmene. Hun opptrer lite kontrollerende og inviterer de andre til å komme med innspill. I denne dialogiske læringsprosessen er Idunns funksjon å styre prosessen, strukturere, klargjøre holdninger og gjøre motsetningene tydelige, se etter rom for konsensus og bringe inn relevant informasjon.(Dysthe, 2005,s.85).

Når det gjelder profesjonelle utfordringer antar vi at Idunns organisatoriske rolle som skoleleder er med på å gi henne status i gruppa som leder. Asymmetrien som automatisk finnes mellom ledere og medarbeidere nedtones ved at alle har sin rolle i gruppa og de har et felles ansvar for videre framdrift av prosjektet. Ingen av aktørene har vanskeligheter med å se de andres perspektiv. Spenningsdimensjonen mellom intersubjektivitet og alteritet gir oss inntrykk av at aktørene viser vilje til å se hverandres perspektiver og de viser hverandre respekt. I dette møtet anser vi ikke faglig autonomi, ulik fagbakgrunn og skolekultur som avgjørende faktorer for utfallet av dialogen. Spenningsdimensjonen dialog er tydeligst i møtet og derfor markert grønn. Vi ser møtedeltakere i samspill, en flerstemmighet og en leder som har regien av møtet.



Figur 6.2 Dialogen i prosjektmøtet ⁸

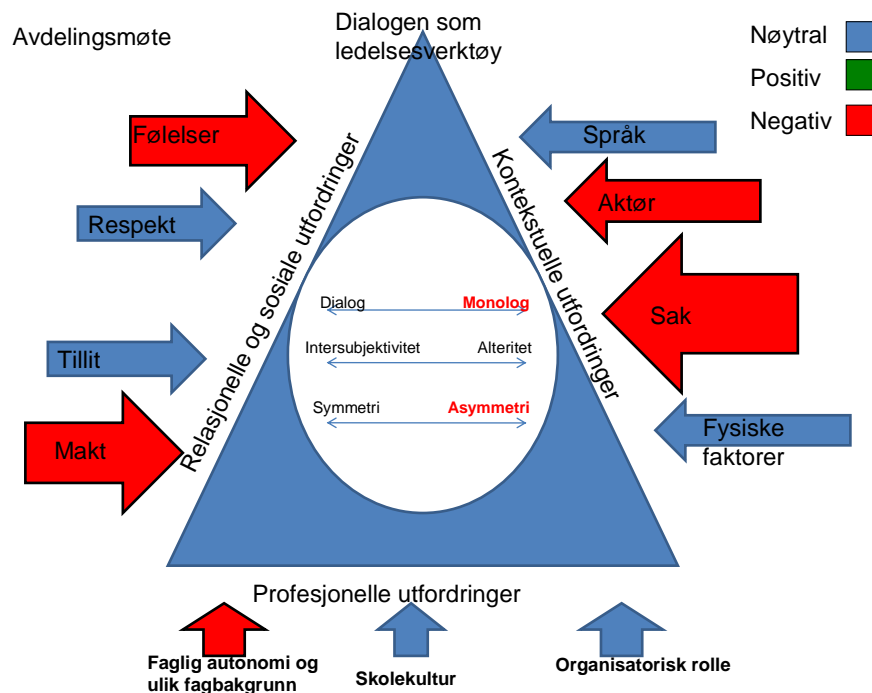
Figur 6.2 viser altså et møte hvor det er gode vilkår for dialogen som ledelsesverktøy. I utgangspunktet virker dette som en ideell samarbeidsarena. Spørsmålet er om skolelederen bruker det potensialet som ligger i dialogen som ledelsesverktøy? Slik vi ser det er prosjektmøtet omtrent fritt for kreative løsninger. Spanningsforholdet aktørene i mellom utløser lite nytenking. For oss vil dette møtet derfor bli stående som et eksempel på et av de utallige møtene vi ofte har i skolen, som noen ganger kan bære preg av å være en ”demokratisk lekeplass”. På denne ”demokratiske lekeplassen” skal alle være med, alle høres og bli tatt hensyn til, og de er hensynsfulle og greie med hverandre. Når alle skal bidra like mye og de ulike spenningene mellom de ulike aktørene er lite utfordrende, bærer dialogen preg av lite spontanitet og kreativitet.

6.1.3 En arena for solisten

Av kontekstuelle funn i avdelingsmøtet oppfatter vi at saken eller sakene som blir tatt opp i dette møtet får avgjørende betydning for vilkårene for dialogen som ledelsesverktøy.

⁸ Egenutviklet modell

Hovedsaken i møtet er av en dyptgripende karakter som utfordrer aktørene på fundamentale personlige områder. Aktørene utfordres også i forhold til å tenke nytt når det gjelder omstrukturering av ressurser. Vi observerer at dialogen i dette møtet blir preget av stor motstand og stagnasjon. For oss betyr det at saken er så utfordrende for aktørene at de får problemer med å kommunisere, og de har problemer med å sette seg inn i, og ta andres perspektiv. Saken er derfor markert med rødt i figur 6.3. Det vi oppfatter som fravær av intersubjektivitet gjør at vi heller ikke ser tegn til alteritet. Deler av denne dialogen preges av sterke, monologiske ytringer fra lærer Gro, dette er markert i figuren. Idunn viser ved språk og innspill at hun ønsker dialog, men dette er ikke nok. Dette sier oss at alle aktørene må ha en vilje til å bidra i dialogen og se seg selv som bidragsyter til en større helhet. Andre faktorer som vi antar spiller inn under relasjonelle og emosjonelle utfordringene er maktaspektet. Skoleleder Idunn har makt i form av sin posisjon. Men denne makten blir svært utydelig, da lærer Gro undergraver hennes faglige legitimitet, og dermed også setter spørsmålsteget ved hennes lederidentitet. Vi har derfor markert makt som negativ påvirker for dialogen som ledelsesverktøy i dette møtet. De emosjonelle faktorene synes vi påvirker aktørene på en negativ måte både språklig og gjennom handling. Det virker som om det følelsesmessige engasjementet er med på å forsterke kampen om makt, der de ikke klarer å bli enige om så mye. Dette fører til at samtalen i møtet ”hopper” fra sak til sak. De profesjonelle utfordringene, representert ved faglig autonomi og ulik fagbakgrunn, bidrar til å sette rollene opp mot hverandre og dialogen farges av konkurrerende makt. Selv om vi ser en form for konkurranse mellom skoleleder Idunn og lærer Gro har vi allikevel konkludert i drøftingen at deltagelsesmønsteret er preget av samarbeid. Grunnen til det tror vi er skoleleder Idunns ro og tålmodighet og at hennes dialogiske grunnsyn, bidrar til at møtet i det store og hele kan karakteriseres som asymmetrisk og samarbeidende.

Figur 6.3 Dialogen i avdelingsmøtet⁹

Figur 6.3 viser et møte med vanskelige vilkår for dialogen som ledelsesverktøy. Det kan se ut til at i møter hvor sakens art er av emosjonell karakter vanskeliggjør det et felles forståelsesrom, som igjen kan virke forstyrrende på utfallet av dialogen som ledelsesverktøy. I dette møtet ser vi tegn til at den ene sterke aktøren, tar ordet og styrer møtet i den retning hun selv ønsker eller har behov for. Dette er gjenkjennbart fra egen praksis og vi erfarer det spesielt opp mot møter med sterke fagautonome lærere. Vi velger å karakterisere dette møtet som en arena for solister.

6.2 Konklusjon i forhold til problemstilling

Hvordan har vi forstått dialogen som ledelsesverktøy, og har vi identifisert noen utfordringer som skoleleder møter i dialoger med medarbeidere i organisasjonen?

Vi har i denne masteroppgaven, med fokus på dialogen som ledelsesverktøy, presentert, etter vår oppfatning, relevant teori, vi har samlet inn data fra observasjoner og intervju og vi har

⁹ Egenutviklet modell

drøftet denne empirien opp mot teorien vi har presentert. Det har resultert i følgende konklusjon sett fra vårt sosiokulturelle perspektiv.

Skoleleder har mange og komplekse utfordringer i sin skolehverdag. I tillegg til de ”daglige” utfordringene i forbindelse med drift av skolen, legger blant annet de politiske myndighetene og skoleeier føringer og forventninger til hva skoleleder skal være og hva skoleleder skal gjøre. Krav om tydelig lederskap, skape kultur for læring, ansvarlighet knyttet opp mot elevresultater og tilpasset opplæring er bare noen få eksempler. Disse faktorene er en del av konteksten som skoleleder må forholde seg til og som vi antar er med på å prege hennes relasjon og interaksjon med sine medarbeidere. Men hvor kommer dialogen som ledelsesverktøy inn her?

Vi har identifisert en del faktorer som skoleleder møter i sin hverdag knyttet til bruk av dialogen som ledelsesverktøy. Vi har valgt å dele disse inn i følgende utfordringer: Relasjonelle og emosjonelle, kontekstuelle og profesjonelle utfordringer, hvor vi knytter de aktuelle spenningsdimensjonene

Vi mener å ha sett at sakens natur er kontekstuell utfordring som påvirker dialogen som ledelsesverktøy. Jo mer kompleks saken er, jo større krav stilles det til lederen, kan det se ut som. Kunnskap om sak og en personlig trygghet i sin ledelsesutøvelse, vil etter vår mening, være av stor betydning for å lykkes når vanskelige temaer skal tas opp. Som leder er du også ansvarlig for å bringe inn relevant informasjon. Deltakelse i ulike prosesser, hvor forarbeidet er nøyaktig og medarbeiderne får delta i prosessstyringen ser ut til å være viktige elementer for å oppnå utvikling. Dette kommer også fram i Wadel (2005, s. 48) og Dysthe (2005). Språket som blir anvendt anser vi som sentralt for dialogen som ledelsesverktøy. Det å stille åpne spørsmål, lytte aktivt, be om utdyping, be om tilbakemelding på forståelse og gi rom for de ulike stemmene ser vi som viktig for dialogen som ledelsesverktøy. Dette finner vi også igjen i Spurkeland (2004, s.53) som nevner 7 viktige ferdigheter i dialog knyttet opp mot utvikling og læring. I tillegg vil vi trekke inn spenningsdimensjonen intersubjektivitet og alteritet inn her. Det å ta en annens perspektiv og innføre nye perspektiver for å skape utvikling og læring ser vi spor av som en sentral spenningsdimensjon. Men vi synes også å kunne se at for å oppnå alteritet er det en fordel at det foreligge intersubjektivitet. Sammenhengen mellom alteritet og intersubjektivitet finner vi også igjen hos Linell (2009, s.84)” Fruitful misunderstandings caused by alterity can lead to an expanded range of intersubjectivity”. Fysiske faktorer som møterom, møtetid og ryddighet ser ut til å ha en

positiv innvirkning på vilkårene for dialogen. De ulike aktørene og relasjonene dem i mellom ser også ut til å ha betydning. Dette fører oss over til de relasjonelle og emosjonelle utfordringene, hvor følelser knyttet både opp mot sak og person ser ut til å spille inn på utviklingen av dialogen. Dette ser vi særlig tydelig i avdelingsmøtet. Gjensidig tillit og respekt aktørene i mellom ser for oss ut til å være en faktor som skaper grunnlag for dialog og utvikling gjennom dialog. Dette finner vi også igjen i (Dysthe, 2005, s. 90). Dersom tilliten svekkes mellom aktørene, virker det som at dette også har en påvirkning på den makten og legitimiteten lederen innehar eller bør inneha (Møller, 2004, s.148-149). Innen for de profesjonelle utfordringer er skolekultur en faktor som vi anser som sentral for dialogen som ledelsesverktøy. Det å skape rom for refleksjon og kultur for å dele ulike meninger og perspektiver, samt å være seg bevisst den asymmetrien som kan være tilstede, blir viktige faktorer for oss som skoleledere å ta hensyn til i en dialogisk forståelse av ledelse. Som Dysthe (2005, s.92) uttrykker: "Ei dialogisk grunnholdning inneber at ein erkjenner at asymmetri når det gjeld kunnskap, kreativitet og initiativ er en styrke, ikkje ein trussel". Med andre ord: ønsker vi ved hjelp av dialogen som ledelsesverktøy å være med å utvikle en kultur for læring. Wadels (2005, s.52) produktive kultur passer godt inn i en kultur for læring.

Vi antar at det å ha en struktur og lederens evne til å regissere dialogarenaer er en viktig faktor for dialog. Garman Johnsen (2005, s.125) støtter dette. Mangel på tydelighet og lite bruk av det autoritative ordet kan være med på å forskyve maktforhold. Vi mener også at ett funn er at saklister og god forberedelse til møter kan være viktige bidrag til at lederen blir tryggere, får større mot og dermed blir friere til å utfordre og komme med nye perspektiv og innspill uten at det virker dominerende og legger demper på kreativitet.

Leder er hovedansvarlig for å strukturere dialogen, klargjøre holdninger, gjøre motsetninger tydelig, og avgjøre om det er rom for konsensus. Skoleleder må våge å gi rom for dialogiske arbeidsformer. I tillegg vil tidsaspektet være viktig. Det å ha og finne tid til å gå inn i dialogiske prosesser blir sentralt. Skoleleder må hele tiden balansere mellom ulike arbeidsprosesser. Noen oppgaver krever dybdedykk, mens andre kan være av mer informerende art.

Dialogen som ledelsesverktøy er et kompleks og spennende verktøy som etter vår mening har et stort potensial for å utvikle organisasjoner med fokus på utviklingen og læringen. Det er mange utfordringer som skoleleder møter i samspillet med sine medarbeidere, men vi tror

at ved å ha mot til å tørre å gå inn i relasjoner, ha oversikt og struktur og ikke minst en faglig trygghet vil skoleleder kunne få utnyttet potensialet hos sine medarbeidere på en spennende og inkluderende måte, så lenge dialogen ikke blir misbrukt og unyttet i et relasjonelt møte mellom leder og medarbeidere. Vi tror at for at dialogen som ledelsesverktøy skal føre til meningskapning og læring så må det være en arena for hele orkesteret. Dirigenten (skolelederen) får ansvaret for å få fram de ulike stemmene og samspillet mellom medarbeiderne.

6.3 Forslag til videre arbeid med temaet

Vi mener å ha observert at det er et potensial i dialogen som ledelsesverktøy, særlig knyttet opp mot samhandling og relasjonelle forhold mellom leder og medarbeidere. I skolehverdagen opplever vi til stadighet lærere som er slitne, utbrente og stresset av ulike krav og forventninger fra ledelse, andre lærere, foreldre og ikke minst elevene. Nye reformer og arbeidsmetoder blir innført og reformtrøttheten ser ut til å være en økende del av skolekulturen. Lærer Gro sa dette så fint:

”Vi har superkompetanse på endringskompetanse.”

”Nei det er det nye – det er Kunnskapsløftet”

”dette her med Kunnskapsløftet, også det bare kom ikke sant, de bare fant et smutthull og så sa dem det på den liksom greie måten, også setter dem oss i den klemma.”

Vi kjenner godt igjen hennes frustrasjon og de fleste lærere vi kjenner har et stort ønske om å gjøre en god innsats faglig og pedagogisk. Men kunne man se dialogen som ledelsesverktøy som eksempelvis en måte å forholde seg til sine medarbeidere på som demper stress og bekymringer? Eller kan det være et potensielt verktøy opp mot konfliktløsning og den vanskelig samtalen som vi som ledere må forholde oss til. Kanskje nye problemstillinger kan utformes omtrent slik: Hvordan kan dialogen som ledelsesverktøy være med å dempe stress og frustrasjoner hos medarbeiderne? Eller: Hvordan kan dialogen brukes som et ledelsesverktøy i den ”vanskelige” elevsamtalen?

7. Etterord

Vår dialog om dialogen.

I denne epilogen, ønsker vi å dele noen av refleksjonene rundt prosessene vi som gruppe har vært igjennom i arbeidet med masteroppgaven.

Det som har vært helt spesielt for oss, er det meta-tekstlige: at vi gjennom dialog har skrevet en oppgave om dialog. Fra vi startet med oppgaven, til de siste finjusteringene før innlevering, har vi tre drøftet, diskutert, lest, skrevet ulike tekster, og forhandlet i dialogform. Vårt ønske har vært å komme fram til formuleringer i et sluttprodukt som alle kjenner seg igjen i, som vi enkeltvis kan stå for, samtidig som det er et fellesprodukt som gir ny kunnskap for oss alle. Vi er alle tre skoleledere og kjenner derfor det indre liv i skolen godt ut ifra dette perspektivet. Selv om vi kommer både fra grunnskole og videregående skole, har vi følt at vi har behersket det samme profesjonsspråket. I vårt arbeid med teori og dialogen med tekstene, har vi blitt utfordret, da mange begrep måtte sikres en felles forståelse. Dialogen med våre egenproduserte tekster var krevende, men lærerik, da tekstene våre utviklet seg via felles refleksjon og at vi stadig satte oss inn i ny teori.

De ulike stemmene vi tre har bidratt med inn i arbeidet vårt, dialogen oss imellom, har bidratt til at vi alle har utviklet nye perspektiv. For å sikre oss alles ytringer, fordelte vi først oppgaver ved å lese ulik teori, for så å skrive og til sist forklare for de andre i gruppa. Noen ganger arbeidet vi individuelt, noen ganger i par og andre ganger alle tre. Vi supplerte hverandres arbeid, rettet opp skrivefeil i og innholdsmessige uklarheter for så igjen å sjekke ut at alle forsto tekstene. I de mest krevende delene av oppgaven har tekstene gått på omgang som en forberedelse til fysiske møter. Arbeidsmåten har vært tidkrevende, men svært lærerik og arbeidsformen har ført til dialoger også på det indre plan hos gruppemedlemmene. Det kan ha vært en setning, et ord eller konstruktiv kritikk som igjen har utløst kreativitet hos andre. Som Dysthe (2011) sier så har vår kunnskap blitt konstruert i samhandling og i en kontekst, altså har vår læring vært sosial. Vårt valg av teori, som til tider har vært vanskelig å finne mening i, har gjennom interaksjon gitt ny og felles forståelse. Ved å observere og intervjuer sammen, har vi skaffet oss fellesopplevelser som vi har brukt aktivt i nye runder. Det har vært bevisstgjørende å erfare, at selv om vi har deltatt på de samme arenaene så har vi allikevel lagt merke til mange ulike ting. En del oppgaver har vi bevisst fordelt oss i mellom, for å ha spesialfokus på noe. Dette har ført til interessante

dialoger i etterkant. De ulike erfaringene og stemmene (kulturarven) vi har i oss farger ytringene våre, og vi har blitt utfordret både på å utlevere oss og å blottstille oss gjennom å legge fram synspunkter og fagstoff. På denne måten har vi fått stor erfaring med å forkaste, utfordre ved å stille spørsmål til hverandre, tilegne oss nye perspektiver og oppmuntre hverandre til nye bidrag og vi har vist hverandre både svakheter og styrke. Humor og erfaringsdeling har vært en god motivasjonsfaktor.

For å kunne jobbe så tett som vi har gjort, med felles forventninger til hverandre når det gjelder å lese, produsere tekster, holde avtaler og tidsfrister, kreves stor grad av tillit og trygghet i gruppa. I starten la vi en del føringer på hvordan vi ville jobbe, snakket om forventninger og brukte tid på å bli kjent. Vi har jobbet med oppgaven på hverandres skoler, hjemme hos hverandre, på hyttetur, på et møterom på en restaurant midtveis mellom bostedene våre, på universitetet og deltatt på en Bakhtinkonferanse med veilederen vår i Stockholm våren 2009. På denne måten har vi skaffet oss fellesopplevelser og blitt godt kjent. Læringsplattformen IT`s learning har vært et godt verktøy i arbeidet med våre egne tekster. Det har også vært lett å finne fram til relevant stoff, for eksempel forelesernes oppsummeringer fra forelesninger og deres teorihenvisninger. Dialogen med tekstene i form av selvskrevne notater og utlagte oppsummeringer fra foreleserne, har vært til god hjelp for oss i vår forhandling om å utvikle mening.

Videre har veileder, gjennom dialogen med oss, bidratt med nye perspektiver og refleksjoner. Ved å stille åpne spørsmål, komme med forslag om ny teori og ved respektfulle utfordringer, har hun bidratt med sin stemme inn i vår vev av ytringer. Etter alle veiledningene med henne har vi oppdaget nye tilnærmingsmuligheter til fagstoff eller nye drøftingsmuligheter av innsamlet data.

Vår dialog har vært preget av at vi er tre forskjellige personer med ulike erfaringer og teoriforståelse. Forskjelligheten har vi klart å bruke positivt. Dialogen har utløst en kreativitet i form visualisering, bruk av metaforer, oversettelser fra engelsk litteratur, kreative ytringer og slik vi ser det, en stadig klarere ryddighet og struktur.

I og med at vår dialog oss i mellom har vart lenge, ser vi en positiv utvikling av språket i tekstene våre. Språket vårt har klart forandret seg i våre skriftlige tekster og vi merker det også når vi snakker sammen. Når vi metareflekterer over hva alle disse dialogene som vi har

deltatt i, har gjort med oss som skoleledere, er resultatet at vi har fått en økt bevissthet hos oss alle tre om betydningen av de ulike stemmene i dialogen. All tekst i denne oppgaven er påvirket av de ulike stemmene til våre utvalgte teoretikere, våre forelesere, vår veileder, men også av alle andre mennesker vi har hatt og har omgang med. Oppi alt dette håper vi at vi også har fått fram stemmene til Helene, Torhild og May Britt.

Dette er en tekst vi kunne fortsatt å jobbe med i det uendelige, da vi gjennom økt kunnskap og bevissthet ser at vår forståelse av dialogen stadig endres. Med dette setter vi et foreløpig siste punktum for denne teksten om dialoger.

Kildeliste

Kildeliste

- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft*. Det utvanningsvitenskaplige fakultet Oslo
- Berg, G.(1999). *Skolekultur, Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Bakhtin, M (1984). Problem of Dostovevsky`s .Red og oms C.Emerson. Minneapolis: University og Minnesota Press
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjenesten A/S
- Bakhtin, M. (2008). *Latter og dialog*. (2. Utgave)Oslo: J.W. Cappelen Forlag a.s
- Bolman, L.G. & Deal, T. E(2005). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (3. Utgave). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Bostad, I & Svare H. (2003). *Samtaler om filosofi*. Oslo: HiO-trykkeriet.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskning i Brekke, M. *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Broady, D & Palme M:(1997) Pierre Bourdieu (1930_) i Thuen, H. & Vaage, S. (red) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Børtnes, J (2003). Bakhtin, dialogen og den andre i Dysthe, O.(red) *Dialog, samspill og læring*. (2. Utgave) Oslo: Abstrakt forlag
- Dale, E. L & Wærnes J. I.(2004). *Differensiering og tilpasning grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*.(4.utgave) Oslo: J.W. Cappelen Forlag a.s
- Det Kongelige kunnskapsdepartement.(2007- 2008) *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding nr. 31
Oslo: Statens forvaltningstjeneste

-
- Dysthe, O.(1997). "Læring igjennom dialog" kva inneber det i høgare utdanning? i Dysthe, O.(red). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. (2.utgave) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag a.s
- Dysthe, O. (2003). Sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring i Dysthe, O.(red) *Dialog, samspell og læring*. (2. Utgave) Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O.& Igland M.A.(2003). Vygotskij og sosiokulturellteori i Dysthe, O.(red) *Dialog, samspell og læring*. (2. Utgave) Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2005). Leiing i et dialogperspektiv i Fuglestad, O. L. & Lillejord, S.(Red). *Pedagogisk ledelse – relasjonelt perspektiv*. (4. utgave, s.57) Bergen: Fagbokforlaget
- Englesen, B. U.(2003). Ideer som formet vår skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gjerberg, E.(2008). *Dialog mellom teori og skolevirkelighet*. Oslo, UIO
- Grønmo, S.(2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves, A.(2004). *Lærerarbeid og skolekultur Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Hennestad, B. W. & Revang Ø. (2006). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holquist, M.(1990). *Dialogisme: Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge
- Igland, M.A. & Dysthe, O.(2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori i Dysthe, O.(red) *Dialog, samspell og læring*. (2. Utgave) Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, A., Tufte, P.A & Kristoffersen, L. (2007), *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag

- Johnsen, H.C.(2005). *Fra forvaltning til dialog* (2.utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Karlsen, G.E.(2006). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kalleberg, R. (2002) *Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog* i Holter, H. & Kalleberg, R.(red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kleven, T.A.(2002). Begrepsoperasjonalisering. i T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (utgave 1, s 141) Oslo: Unipub forlag AS
- Kunnskapsforlaget.(1991). *Pedagogisk –psykologisk ordbok* (2.utgave). Oslo: H. Aschehoug & Co A/S –A/S Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lave,J. & Wenger (2005). *Situert læring og andre tekster*. København:Hans Reitzels Forlag
- Linell, P.(1990). The power of dialogue dynamics i Marková i.& Foppa, K. *The dynamics of dialogue*. Exeter: BPCC Wheatons Ltd.
- Linell, P.(2009).*Rethinking Language, Mind, and World Dialogically, Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC
- Lund, I. T.(2002). Begrepsoperasjonalisering. i T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (utgave 1, s.79) Oslo: Unipub forlag AS
- Lysklett, S.R. (2006). *Dialog mellom ideer. Ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*. NTNU – Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, Trondheim.
- Mikkelsen, M. N. & Weinholdt, T. (2005). En dialog om kulturpsykologi og dialogisme – et intervju med Ragnar Rommetveit. *Imuls - tidskrift for psykologi*, 1 , 31-37

- Moum, T & Granmo, A & Børresen B. (2008) *Historie og filosofi 1*. Oslo: Cappelen
- Myhre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling – hva kan et sosialkonstruktivistiskperspektiv tilføre. i Andreassen R. A. & Irgens, E. & Skaalvik E.M. (Red). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Møller, J (2004). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as
- Møller, J (2004). Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Fuglestad, O.L (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Sundli, L. (2007): *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Mørch, A. J.(2008) *M. M Bakhtin* i Bakhtin, M. (2008) *Latter og dialog*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag a.s
- Ordnett. lastet ned 15 oktober 2009
- http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=alteritet&publications=23&art_id=20247062
- Ottesen, E. (21.11.07). *Aktivitetsteorien og ekspansiv læring i organisasjoner*. Utdanningsledelse, ILS, UIO
- Rommetveit, R. (1974): *On Message Structure*. London/New York: Wiley
- Rommetveit, R.(1997). Læring igjennom dialog i Dysthe, O.(red). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. (2.utgave) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag a.s

- Senge, P.M.(1999). *Den femte disiplin*. Otta: AIT otta AS
- Spurkeland, J.(2004) *Relasjonsledelse*.Oslo: Universitetsforlaget AS
- Svare, H. (2006): *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag
- Sørhaug,T. (2003): *Om ledelse: Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Sørhaug,T. (2004): *Managementaltet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2008) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (7. Utgave). Oslo: J.W. Cappelen Forlag a.s
- Utdannings- og forskningsdepartementet.(2003-2004). *Kultur for læring*.(St.meld. 2003-2004:30). Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (brosjyre). Statens forvaltningstjeneste Lastet ned: 3. Mars 2009
http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2962
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav*. Grunnlagsdokument og utgangspunkt for anbuds utlysning. Lastet ned 20. Oktober 2009.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/skoleutvikling/kompetansekrav_rektorer.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2009). *OECD Teaching and Learning International Survey, TALIS 2007-2008* Lastet ned 23. September 2009.
http://www.udir.no/Artikler/_Forskning/_Internasjonale-studier/OECD-Teaching-and-Learning-International-Survey-TALIS-2007-2008/
- Wadel, C.(2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Hegland Trykkeri A.s

- Wadel, C.C (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur i Fuglestad, O. L. & Lillejord, S.(Red). *Pedagogisk ledelse – relasjonelt perspektiv*. (4. utgave, s.57) Bergen: Fagbokforlaget
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring. Mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford. Oxford University Press.
- Øye, S.(1999) Ragnar Rommetveit: Eg samtalar, altså er eg. Lastet ned 06.07 2009
<http://www.apollon.uio.no/vis/art/1999/4/portrett>

8. Vedlegg

Vedlegg 1

Notat til Masteroppgave i Utdanningsledelse

Dialogen som ledelsesverktøy, et casestudie av samspillet mellom leder og medarbeidere

Forfattere: Helene Skinnarland Enoksen, May Britt Vatn Bergstad og Torhild Marie Svalestuen Johannessen

Veileder: Kristin Helstad

Vi er en gruppe på tre studenter som har skrevet denne masteroppgaven Dialogen som ledelsesverktøy. Vi har arbeidet med oppgaven på følgende måte:

Alle tre har vært deltagende og skrivende i alle deler av oppgaven. Det vil si at en av oss kom med et ukast til kapittel, nestemann overtok for så å gi det videre til den tredje, for deretter å gjennomgå det i fellesskap. På den måten har alle bidratt i alle delene av denne masteroppgaven. Det er umulig for oss å skille ut separate deler hvor kun en av oss har vært forfatter, det har ikke skjedd.

Vi viser også til etterordet i masteroppgaven, der har vi beskrevet vår dialogiske arbeidsform.

Med vennlig hilsen

Helene Skinnarland Enoksen

May Britt Vatn Bergstad

Torhild Marie Svalestuen Johannessen

Vedlegg 2

Observasjonsskjema til prosjektmøtet 10. februar 2009

Fokus: Forholdet mellom ledergruppa og medarbeiderne

Dato:

Type møte:

Område	Observasjon
1. Symmetrisk og samarbeidende <ul style="list-style-type: none"> • Uformelle samtaler • Lik interesse • Likheter i aktivitet og initiativ • Speiling, gjenta den andre for bekræftelse/forståelse • Trygghet • Kreativt • konsensus 	
2. Symmetrisk og konkurrerende <ul style="list-style-type: none"> • Konfrontasjon • Konflikt • Harde ordvekslinger • Mangel på konsensus 	
3. Asymmetrisk og samarbeidende <ul style="list-style-type: none"> • Ulik status mellom partene, kompetanse og ansvar • Direktiver, ferdig argumenter • Ledelsen tar initiativ til forslag • Samarbeid mer enn asymmetri 	
4. Asymmetrisk og konkurrerende <ul style="list-style-type: none"> • Lederen tar initiativ til forslag • Passiv motstand? • Deltagelse i møte • Misstillitsytringer • Ikke løsningsorientert • Ingen konstruktiv kommunikasjon 	

Vedlegg 3

Intervjuguide Studierektor Idunn 24. mars 2009

1. Introduksjon

- Hvem er vi/ presentasjon av gruppen
- Presentasjon av masteroppgaven, dialogen som ledelsesverktøy i endringsprosesser
- Vi ønsker å legge vekt på følgende temaer i intervjuet

2. Praktisk informasjon

- Forespørsel om bruk av opptaksutstyr. Vi vil skrive ut intervjuet på bakgrunn av notater og opptak, kopi av dette vil vi sende dere innen...., for gjennomlesing og redigering, deretter vil vi slette opptaksmaterialet. Vi ønsker å bruke opptaksutstyr for å sikre at gjengivelsen av samtalen blir så riktig som mulig.
- Intervjuets form, intervjuet vil vare i ca 1 time
- Vi bruker fiktive navn på personer og skole i analysen vår som skal brukes i masteroppgaven.

3. Spørsmål

Innledende spørsmål: Fakta om studierektor

Stilling (hvor i organisasjonskartet), ansvarsområder, hvor lenge har du jobbet i skolen

A: Litt om ledelse/ledelsestype

1. Hva er viktig for deg når du skal utøve ledelse?
2. Hvis kollegaer skulle beskrive lederstilen din, hva ville de sagt?

B: Styring

1. Hvilke strategier legger du til grunn for denne endringsprosessen?
2. Hvordan har du opplevd endringsprosessen?
3. Hvordan er ansvaret i endringsprosessen fordelt?
4. Hva legger du vekt på i samspillet mellom leder og medarbeider?

5. Rektor ved Ullern videregående skole har skrevet i sin bok "Profesjonelle dialoger" - --"Relasjonen mellom leder og medarbeider er asymmetrisk fordi lederen har formell makt", hva tenker du om dette utsagnet?

C: Formelle møtearenaer (tilrettelegging for dialog):

1. Har du erfart at noen strategier er lurere enn andre når du ønsker å få personalet med deg? Hvilken respons ønsker du å oppnå? Enighet, diskusjon, få fram mangfold av argumenter? I hvilke møtearenaer tar du opp temaet om vurdering? (faste møter, planleggingsdager, er det satt av **ekstra** tid?)
2. Hvordan forbereder du deg til et møte? Har du en klar agenda, får medarbeiderne informasjon i forkant av møtet, saksopplysninger, som de skal forberede seg på?
3. Hva med referat? Hvem har ansvaret for det?
4. I møtet med medarbeiderne dine, hva gjør du dersom noen viser aktiv motstand, er passive eller viser motforestillinger på en eller annen måte?

D: Dialogen

1. Hva legger du i begrepet dialog?
2. Hvorfor er dere opptatt av dialogen i dette prosjektet?
3. I prosjektbeskrivelsen sier dere at dere er en lærende organisasjon.
Hva mener du er viktig for å oppnå læring i skolen? Og hvem er det som skal lære?

4. Avslutning

Til slutt vil vi få takke dere for all velvilje og konstruktivt samarbeid. Som tidligere nevnt vil prosedyren for oss nå være følgende; vi vil renskrive intervjuet på bakgrunn av de opplysningene vi har fått av dere. Det vil ta ca en uke, vi vil deretter sende intervjuutskriften til dere for gjennomsyn og korrigerings. Vi legger ved en frankert konvolutt/ eventuelt sender intervjuutskriften pr. e-post.

Vedlegg 4

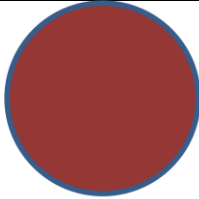
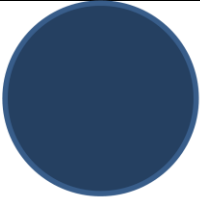
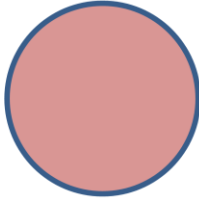

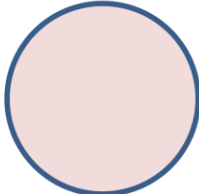
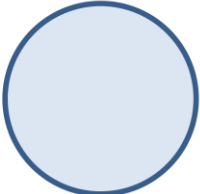
Observasjon 18.mai 2009

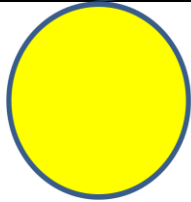
Observasjonen deles i 3:

1. Hvordan henvendelser skjer, hvem snakker, hvor mange ganger tar det ulike ordet, hvem henvender de seg til. Tegne dialog linjer. **Torhild har ansvar**
2. Observere hvordan dialogen blir til. **Helene har ansvar**
3. Observere kroppsspråk, deltagelse, språk osv. **May Britt har ansvar**

Alle må etter gjennomføringen av observasjonsdel, skrive en logg, hvor vi beskriver stemning, kultur observasjoner, språk og andre ting som kan påvirke dialogen i et møte. I artikkel blir samlingen dette kalt for koreografi av møte: relasjoner mellom personer, innhold, arbeidsmåter og rammer. Se side 22, på merkander.

Ved dialoglinjer skal vi markere de ulike i møte, med farge koder, slik at vi kan se om det er forskjell i dialogen mellom kjønn og alder.

	55- 67 år kvinne		55- 67 år mann
	ca 40- 55år kvinne		ca 40- 55år mann
	ung, 25- 40år kvinne		ung, 25- 40år mann



Idunn

Grønn ring rundt, hvis det er TV tilstede ved møte.

Dialoglinjer:

Bord.

Hvordan dialogen blir til i arbeidsfelleskap med fokus på lederen

Dialog i arbeidsfelleskap:	
Stille spørsmål	
Be om forklaring	
Reformulere utsagn, motsetninger	
Stadfeste	
Supplere	
Be om utdypning	
Reflektere	
Argumentasjon	

Påtale brudd	
--------------	--

Hvordan blir dialog til, med fokus på leder:

Fokus på leder	
Hvordan styres møte	
Agenda - hensikt med møte	
Referat	
Trygghet i forhold til tema som er på møte	
Oppsummere	

Viktige momenter i observasjon

Viktige momenter i observasjon	
Kroppsspråket	
Sittestilling	
Deltagelse	
Lytte	
Språk	
Vente på ordet	
Stemmeleie	
Bruka av humor	

Intervju av 2 stk i etterkant av møte:

Hvordan opplevde du dagens møte? (Dersom det er noe spesielt som skjedde i møte, kan vi jo ta utgangspunkt i dette)	
1. Hvis dere skulle beskrive lederstilen til studierektor hvordan vil dere beskrive henne?	
2. Mener du selv at du har innflytelse på egen skolehverdag og de beslutninger som blir tatt?	
3. Hvilke arenaer har dere for samarbeid og utveksling av ideer og refleksjon over skolehverdagen?	

<p>4. Er det lett å være forberedt til formelle møter i organisasjonen, på hvilken måte foregår innkalling, gjennomføringen av møtet og referat?</p>	
--	--

5. Er det rom for ytringer av ulike slag og med ulikt formål i organisasjonen?	
6. Hva kjennetegner kulturen på skolen din?	
7. Hva tenker du om læring, hvordan lærer du, og hvordan kan organisasjonen lære?	
8. Når vi nevner begrepet dialog, hva tenker du på da?	